



**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**

**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS  
Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS

---

Fone (54) 3316-8341 – Fax (54) 3316-8330 – E-mail: [mestradoletras@unf.br](mailto:mestradoletras@unf.br)

Silvia Perobelli

**O IMAGINÁRIO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA:  
UM OLHAR NO DISCURSO DE ALUNOS SÃO-BORJENSES**

**Passo Fundo**

**2009**

Silvia Perobelli

O IMAGINÁRIO SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA:  
UM OLHAR NO DISCURSO DE ALUNOS SÃO-BORJENSES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr. Carme Regina Schons.

Passo Fundo

2009

## DEDICO ESTA DISSERTAÇÃO

A MEUS PAIS,

Que, sem conhecer a AD de Pêcheux,  
a filosofia da linguagem de Bakhtin,  
a linguística geral de Benveniste ou  
a teoria da construção do conhecimento de Piaget,  
souberam humildemente me orientar,  
mais com exemplos do que com palavras.  
Embora as palavras possam expressar  
toda a beleza que existe no mundo,  
elas se perdem, mas o exemplo permanece.

## E EM ESPECIAL DEDICO

A MEU PAI  
(*in memoriam*)

Que percurso este meu e o teu...

E quando achava que nada mais podia acontecer  
Então, ela veio, de repente, cortante,  
Em uma manhã fria, ela foi delirante,  
E ela veio silenciosamente, sem cortejo  
Sem dar chance para realizar um último desejo.  
Sem dar chance para ser dito o que era para dizer.

Foi o corpo em sua materialidade,  
Mas ficou o discursivo sujeito  
Como elemento pré-construído  
Na memória, de tal jeito,  
Que agora servirá de referente  
Nos vários discursos da gente.

Que percurso este meu e o teu  
Eu cheguei, depois de tanta luta, ao léu  
E tu chegaste, como um raio, ao céu  
E eu me vesti com um negro véu  
Para te ver cavalgar sereno  
Em um lindo e branco corcel.

E neste fatídico final de percurso  
A vida inexorável muda de curso  
O sofrimento inconsolável é meu,  
O repouso divino e eterno... é teu.

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é a semente de um sonho plantado há muitos anos e fruto da busca do conhecimento, da dedicação e da amizade de muitas pessoas. Porém, também é fruto da luta, luta contra as adversidades da vida, com as quais todo o ser humano se depara. Assim, passo a citar algumas pessoas que, nas adversidades da vida, foram importantes e, desta forma, quero registrar toda a minha consideração.

À Professora Carme Regina Schons, agradeço o acompanhamento atento e crítico, como orientadora, nas várias etapas deste trabalho. Suas observações foram sempre pertinentes e permitiram que eu percebesse minhas falhas, equívocos e enganos e melhorasse o presente estudo. Também agradeço a paciência com que lidou com minhas dificuldades e, sobretudo, pela compreensão dos momentos difíceis de minha vida pessoal.

À colega de profissão e amiga Maria Cledir Zilli Queiroz, agradeço por ter compartilhado comigo, desde há muito tempo, momentos de amizade, coleguismo e conhecimento. Agradeço as suas fecundas reflexões em nossos momentos de debate, pois me ajudaram a entender a teoria da AD e me possibilitaram tomar importantes decisões.

À colega de curso e amiga Maria Jurema Giordan, que também compartilhou comigo, durante o curso, momentos de ansiedade, dúvida e desânimo, bem como de amizade e coleguismo, e que, como eu, passou por grandes dificuldades no percurso deste mestrado.

À colega de curso e amiga Cinara S. Dagneze, que, como eu, também passou por dificuldades no percurso deste mestrado, agradeço por me representar nos momentos que não pude estar presente.

À Professora Zilá Terezinha T. Delavy, que desde há muito tempo me orienta e que se tornou para mim uma amiga muito especial, meu sincero reconhecimento.

Às Professoras Ângela Netto e Luciane Sturm, agradeço as orientações e observações críticas, sempre construtivas e bem-vindas, que me levaram a despertar e abrir os olhos para os meus equívocos e falhas, de modo que este trabalho se tornasse melhor.

Ao Mateus Endler Rosa, secretário do PPGL, agradeço a atenção que sempre me proporcionou nos momentos de dúvidas.

Aos tios Zélia e Jorge Cervo e aos primos Adriano Cervo e Mauro Perobelli, pela ajuda, orientação e apoio nos momentos difíceis de doença e sofrimento pelos quais eu e meu pai passamos, meu sincero agradecimento.

A todos os meus familiares e amigos, que compreenderam que o meu afastamento, mesmo nos momentos especiais, era por uma grande causa, meu agradecimento.

Por fim, agradeço a Deus por ter permitido e me dado forças para que, apesar de tantos obstáculos, eu pudesse concluir o meu trabalho. E também agradeço por, ao me colocar com o convívio da minha doença e da doença de meu pai, limitando a mim e a ele, possibilitar que eu desse uma nova dimensão a minha vida e a compreendesse de outra maneira.

*As práticas sócio-históricas são regidas pelo imaginário, que é político.*

Eni Orlandi

## RESUMO

O presente trabalho aborda o imaginário sobre a língua espanhola e busca identificar representações que estão vigentes no discurso de alunos do Ensino Fundamental, Médio e Superior da cidade de São Borja, concebidas como registros imaginários sobre o idioma e determinadas por aspectos ideológicos e inconscientes. O trabalho está inscrito na perspectiva teórica da Análise de Discurso de linha francesa, tendo como ponto de partida as formulações do filósofo e linguista Michel Pêcheux e também os estudos de Eni Orlandi. Pêcheux considera a língua não apenas como um sistema abstrato, mas como o lugar de manifestação da ideologia e onde o histórico e o social estão inseridos. A primeira parte do trabalho apresenta uma contextualização relacionada à língua espanhola, expondo aspectos referentes ao atual contato linguístico-cultural entre Brasil e Argentina e os aspectos referentes ao ensino e aprendizagem da língua espanhola e de línguas estrangeiras. A segunda parte estabelece o referencial teórico que fundamenta as análises, fazendo um sucinto percurso a respeito da Análise de Discurso e apresentando as noções e os conceitos desta teoria, relacionados ao assunto abordado. A terceira parte apresenta a metodologia e as análises do *corpus*. Com base na Análise de Discurso, o *corpus* escolhido foi o experimental, obtido por meio de pesquisa, a qual consistiu em submeter os alunos a um questionário elaborado com o objetivo de coletar informações relacionadas à língua espanhola, como acontecimento linguístico e funcionamento discursivo, e verificar nas sequências discursivas que constituem o eixo do intradiscurso sinais do interdiscurso que revelam o imaginário com respeito à língua espanhola. No questionário, os alunos escreveram acerca de seus envolvimento com a língua espanhola, atribuindo inconscientemente significados e materializando sentidos sobre a língua. Para a pesquisa, três estabelecimentos de ensino foram selecionados, envolvendo 95 participantes, sendo 60 do Ensino Fundamental, 18 do Médio e 17 do Superior. O método utilizado nas análises é de cunho descritivo e interpretativo. Analisaram-se as respostas dadas

pelos alunos dos três níveis de ensino e as sequências discursivas produzidas por eles separadas por nível: o discurso dos alunos do Ensino Fundamental, dos alunos do Ensino Médio e dos alunos do Ensino Superior. Nas análises procura-se verificar o que os alunos, como sujeitos aprendizes da língua espanhola, pensam sobre ela, visto que com o advento do Mercosul e com as políticas linguísticas do governo brasileiro esta língua ganha *status* no Cone Sul e promove novas representações para ela, mesmo que alguns sentidos sejam silenciados. As considerações finais sintetizam os resultados encontrados referentes ao discurso dos alunos e mostram como o imaginário sobre a língua espanhola é representado no atual contexto sócio-histórico.

**Palavras-chave:** imaginário; representações; língua espanhola; alunos; discurso.



## RESUMEN

El presente trabajo aborda el imaginario sobre la lengua española y busca identificar las representaciones que están vigentes en el discurso de los alumnos de la Enseñanza Fundamental, Media y Superior de la ciudad de São Borja, concebidas como registros imaginarios sobre el idioma y determinadas por aspectos ideológicos e inconscientes. El trabajo está inscripto en la perspectiva teórica del Análisis de Discurso de línea francesa, teniendo como punto de partida las formulaciones del filósofo y lingüista Michel Pêcheux y también los estudios de Eni Orlandi. Pêcheux considera la lengua no apenas como un sistema abstracto, pero como el lugar de manifestación de la ideología y donde el histórico y el social están insertados. La primera parte del trabajo presenta el contexto relacionado a la lengua española, exponiendo los aspectos referentes al actual contacto lingüístico cultural entre Brasil y Argentina, y los aspectos referentes a la enseñanza y aprendizaje de la lengua española y de lenguas extranjera. La segunda parte establece el referencial teórico que fundamenta los análisis, haciendo un sucinto trayecto con respecto al Análisis de Discurso y presentando las nociones y los conceptos de esta teoría, relacionados al asunto abordado. La tercera parte presenta la metodología y los análisis del corpus. En la perspectiva del Análisis de Discurso, el corpus elegido fue el experimental, obtenido a través de encuesta. La encuesta consistió en someter los alumnos a un cuestionario elaborado con el objetivo de coleccionar informaciones relacionadas a la lengua española, como acontecimiento lingüístico y funcionamiento discursivo, y verificar en las secuencias discursivas, que constituyen el eje del intradiscurso, señales del interdiscurso que revelan el imaginario con respecto a la lengua española. En el cuestionario, los alumnos escribieron acerca de sus involucramientos con la lengua española, atribuyendo inconscientemente significados y materializando sentidos sobre la lengua. Para la pesquisa, tres establecimientos de enseñanza fueron seleccionados. Entre los 95 participantes de la encuesta, 60 son de la Enseñanza Fundamental, 18 de la Media y 17 de la Superior. El método utilizado en los análisis es de cuño descriptivo e interpretativo. Se

analizaron las respuestas dadas por los alumnos de los tres niveles de enseñanza y las secuencias discursivas producidas por ellos separadas por nivel: el discurso de los alumnos de la Enseñanza Fundamental, de los alumnos de la Enseñanza Media y de los alumnos de la Enseñanza Superior. En los análisis, se procura verificar lo que los alumnos, como sujetos aprendices de la lengua española, piensan sobre ella, puesto que con la llegada del Mercosur y con las políticas lingüísticas del gobierno brasileño, esta lengua gana status en el Cono Sur y promueve nuevas representaciones para ella, aunque algunos sentidos sean silenciados. Las consideraciones finales sintetizan los resultados encontrados referentes al discurso de los alumnos y muestra como el imaginario sobre la lengua española es representado en el actual contexto social e histórico.

**Palabras clave:** imaginario; representaciones; lengua española; alumnos; discurso.

## **LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Aa – Aluna

AEF – Alunos do Ensino Fundamental

AEM – Alunos do Ensino Médio

AES – Alunos do Ensino Superior

Ao – Aluno

AD – Análise de Discurso

CESB – Colégio Estadual São Borja

CP – Condições de produção

EETOB – Escola Estadual Técnica Olavo Bilac

EF – Ensino Fundamental

E/LE – Espanhol como língua e estrangeira

EM – Ensino Médio

ES – Ensino Superior

FD – Formação discursiva

FI – Formação ideológica

LDB – Leis de Diretrizes e Bases para Educação Nacional

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira

## SUMÁRIO \*\*\*

APRESENTAÇÃO.....	14
-------------------	----

### **PARTE I – Retrospectiva e atualidade sobre a língua espanhola**

<b>1 A RESPEITO DA LÍNGUA ESPANHOLA.....</b>	<b>21</b>
1.1 O atual contato linguístico e cultural entre Brasil e Argentina.....	21
1.1.1 São Borja e Santo Tomé: cidades de fronteira .....	26
1.1.2 A proximidade entre o português e o espanhol.....	29
1.2 Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.....	33
1.2.1 Aprendizagem de línguas estrangeiras.....	34
1.2.2 Ensino de línguas estrangeiras nas escolas.....	38
1.3 O ensino de espanhol como língua estrangeira.....	42
1.3.1 Políticas linguísticas de língua materna e de língua estrangeira.....	43
1.3.2 O que a lei estabelece sobre o ensino de espanhol.....	46

### **PARTE II – Pressupostos teóricos**

<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>53</b>
2.1 A respeito da Análise de Discurso.....	54
2.2 O discurso: estrutura, acontecimento e sentido.....	59
2.3 As condições de produção do discurso.....	65
2.4 A memória, o interdiscurso e o pré-construído: lugares do impensado.....	68
2.5 A paráfrase como substituição semântica e suporte analítico.....	75
2.6. O sujeito do discurso: assujeitado pela ilusão da autonomia.....	78
2.6.1 As modalidades da forma-sujeito do discurso.....	82

2.7 A ideologia e o inconsciente: estruturas-funcionamentos em articulação.....	87
2.8 O imaginário e as formações imaginárias e discursivas.....	92
<b>PARTE III – Sobre as análises</b>	
<b>3 SITUANDO O <i>CORPUS</i></b> .....	100
3.1 A organização do material de análise.....	100
3.1.1 A elaboração e a aplicação do instrumento.....	102
3.1.2 A seleção das instituições de ensino e os grupos.....	103
3.2 O <i>corpus</i> e as análises.....	105
3.2.1 Análise das sequências discursivas.....	105
3.2.1.1 O discurso dos alunos do Ensino Fundamental.....	108
3.2.1.2 O discurso dos alunos do Ensino Médio.....	132
3.2.1.3 O discurso dos alunos do Ensino Superior.....	147
3.2.2 Considerações sobre as análises.....	164
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	169
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	173
<b>APÊNDICES</b> .....	179
Apêndice A.....	180
Apêndice B.....	183
Apêndice C.....	185

## APRESENTAÇÃO

Problematizamos aqui o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira pela abordagem do imaginário. A relação com uma língua estrangeira não pode ser considerada puramente um processo cognitivo, mas algo que “vem a perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós” (REVUZ, 1998, p. 17). O encontro do sujeito com a língua estrangeira constitui-se num processo complexo, pois a língua, além de ser constituída por um sistema abstrato, é constituída por uma memória<sup>1</sup>, que produz um imaginário<sup>2</sup> sobre ela no sujeito e também sobre o sujeito que a fala, suscitando reações diversificadas, enigmáticas e de estranhamentos.

A aprendizagem de línguas estrangeiras nas instituições de ensino não é apenas uma questão imanente/inerente de formação de estruturas semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas. É também um processo que considera o social e o histórico da língua que se está aprendendo e, sobretudo, significa inscrever-se na língua do outro, ou seja, inscrever-se “na discursividade nova da segunda língua” (CORACINI, 2003, p. 152). Com respeito à língua espanhola – língua estrangeira tratada nesta pesquisa – o atual contato linguístico e cultural entre Brasil e Argentina, a questão do Mercosul e das políticas linguísticas adotadas, a formação dos povos de São Borja e Santo Tomé e mais a proximidade das línguas portuguesa e espanhola são acontecimentos que constroem uma memória, a qual produz seus efeitos no imaginário das pessoas. Este imaginário vai se refletir no discurso daqueles que falam sobre a língua espanhola. Como a pesquisa está direcionada a um espaço geográfico, abrange a cidade de São Borja, mais especificamente os alunos de instituições de ensino.

---

<sup>1</sup> A memória aqui é vista como um lugar de acontecimentos históricos, sociais, culturais.

<sup>2</sup> O imaginário que vai ser abordado nesta pesquisa é o que condiciona os sujeitos em suas discursividades e o modo como os sentidos estão sendo produzidos. É visto aqui como uma via em que o sujeito se relaciona com a realidade. Este conceito será aprofundado na seção 2.8.

Numa sala de aula de escola, situada em uma cidade que faz fronteira com um país de fala hispânica, o aluno não se restringe a aprender apenas o idioma e a sua cultura de forma estática, mas constrói suas formações imaginárias a respeito da língua que está aprendendo, identificando-se com elas. Logo, a sala de aula constitui-se num espaço de aprendizagem de língua estrangeira, na qual o aluno, como sujeito de discurso e determinado pelas formações ideológicas e imaginárias que o constituem, atribuirá sentidos aos seus dizeres. No contexto descrito, a nossa pesquisa busca saber qual é a relevância da língua espanhola para o aluno e como isso deixa traços no seu discurso, já que ele está numa posição geográfica privilegiada que torna possível o contato direto com os falantes hispano-americanos. Em outras palavras, buscamos saber o que o aluno, como sujeito aprendiz do espanhol<sup>3</sup>, numa cidade de fronteira, pensa sobre este idioma.

Portanto, esta dissertação é um estudo do *imaginário sobre a língua espanhola no discurso dos alunos são-borjenses* e pretende investigar como este idioma é considerado por uma parte do corpo discente da cidade de São Borja, mais especificamente, pelos alunos dos três níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior). O assunto está relacionado à área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo (UPF) e à linha de pesquisa “Diversidade linguística e identidade cultural”.

O escopo deste trabalho é analisar as informações obtidas por meio de um questionário aplicado aos alunos e analisar as sequências discursivas produzidas por eles. Para este escopo, propomos a análise à luz de uma teoria que não se contenta em analisar a língua como uma estrutura sistêmica e abstrata, mas que se preocupa com o processo social e histórico na determinação do sentido. Esse é o motivo pelo qual optamos por inscrever este trabalho na linha teórica da Análise de Discurso.

Da perspectiva da Análise de Discurso, o ponto de partida deste trabalho foram as formulações de Michel Pêcheux (1969; 1975; 1983) sobre o discurso; também os estudos de Eni Orlandi (1988; 1996; 1998; 2005; 2007) sobre esta teoria, uma das autoras que desenvolvem as ideias de Pêcheux no Brasil.

Pêcheux (1969), ao propor o discurso como um novo objeto de estudo, considera-o um modo de produção social em que a ideologia se manifesta como mediadora entre o homem e o mundo em que vive. Pêcheux considera a língua como fato social e histórico, ou seja, não como sistema abstrato e fechado em si mesmo, mas como o lugar de manifestação da

---

<sup>3</sup> O termo “espanhol” também será utilizado para nos referirmos à língua espanhola.

ideologia, onde o histórico e o social estão inseridos. Sendo o nosso objetivo principal saber qual é o imaginário sobre a língua espanhola de alunos são-borjenses, o caminho que nos levará a ele é por meio do discurso, visto como um processo que leva em consideração a exterioridade constitutiva da linguagem.

Mas por que abordar o imaginário de alunos sobre língua espanhola? Como professora de espanhol, desde o início de minha carreira, sempre foi motivo de preocupação a aprendizagem do aluno. No confronto/conflito do dia a dia da sala de aula, foi de meu interesse uma outra questão que entra em jogo neste trabalho: o contato entre brasileiros e falantes hispano-americanos, que habitualmente é chamado de “cultura”, e o imaginário produzido por eles. A questão referida aqui não é somente o falar a língua do outro, o espanhol, mas conhecer aquilo que se refere ao contato, à cultura hispânica, à Argentina e ao seu povo e imaginário. Com o advento da ponte da Integração, que liga São Borja à cidade argentina de Santo Tomé, vários ideais<sup>4</sup> foram construídos em termos de integração política, econômica, cultural e educacional entre os dois povos fronteiriços. E com respeito à língua espanhola, uma nova visão sobre ela estava sendo configurada pelos são-borjenses, a qual me impulsionou à pesquisa.

A ideia de analisar o imaginário dos alunos sobre a língua espanhola por meio do discurso e utilizando os conceitos teóricos da Análise de Discurso (AD) surgiu em virtude da realização de uma disciplina do curso de mestrado em Semiótica Discursiva em Posadas, Argentina, ministrada pela Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Celada, da Universidade de São Paulo/ USP. Em suas aulas, ocorridas em agosto de 2006, tive um primeiro contato com a teoria da Análise de Discurso de linha francesa, instrumento de interpretação cada vez mais presente em múltiplos campos de estudos da linguagem. Nas aulas, Celada trabalhou com algumas noções da AD, entre as quais a de formações imaginárias, pré-construído, intradiscurso e interdiscurso, referentes à aquisição de língua materna e estrangeira. Naquele momento, uma semente foi lançada – a de fazer um estudo sobre o imaginário na perspectiva da AD – e, apesar de um longo espaço de tempo, germinou em outro lugar e momento histórico: na Universidade de Passo Fundo, em janeiro de 2007.

Com vistas a proporcionar uma compreensão mais ampla do *status* do espanhol para o aluno são-borjense, analisamos as representações deste idioma no presente momento, ou seja,

---

<sup>4</sup> Os ideais aqui mencionados são os seguintes: em termos de integração política, houve a criação da Câmara Binacional de São Borja e Santo Tomé; em termos de integração econômica, há o livre-comércio de mercadorias; em termos de integração cultural e educacional, o projeto da Escola Bilíngüe, no qual professores argentinos vêm a São Borja e professores brasileiros vão a Santo Tomé dar aula.



que sentidos são atribuídos pelo aluno ao espanhol como língua estrangeira na atualidade, (re)velados em seu discurso. Para isso, por meio da materialidade da língua, buscamos resgatar do interdiscurso dos alunos os saberes aos quais se filia, a fim de compreender a relação com a língua que aprende.

Para esta pesquisa, foi aplicado um questionário aos alunos de instituições de ensino pública e particular da cidade de São Borja (Colégio Estadual São Borja, Escola Estadual Técnica Olavo Bilac e Universidade da Região da Campanha), todos falantes nativos do português, mas que já tiveram contato com o espanhol no ambiente escolar. O *corpus* está composto pelas respostas obtidas por meio de questionário, aplicada aos alunos no 1º semestre de 2008. No questionário<sup>5</sup>, os participantes responderam acerca de seu envolvimento com a língua espanhola, do ensino, aprendizagem e importância deste idioma, além de aspectos sobre o país vizinho, a Argentina, e seu povo.

A partir do exposto, o trabalho está orientado pelas seguintes questões:

- a) Como o imaginário dos alunos sobre a língua espanhola se revela no discurso, ou seja, que representações se revelam no discurso dos alunos dos três níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior)?
- b) Como repetições, paráfrases, designações, determinações e circunstanciadores ressoam na (re)produção dos sentidos sobre a língua estrangeira?
- c) O discurso dos alunos de cada nível de ensino revela as mesmas representações imaginárias sobre a língua espanhola?
- d) Existe ou não identificação dos alunos, por meio das modalidades da forma-sujeito do discurso, com a língua em questão?

O método desenvolvido permite-nos descrever e interpretar as marcas do intradiscurso, focalizando neste eixo as regularidades de ordem interdiscursiva que caracterizam as representações do dizer. Essas representações são marcas da constituição de uma memória (coletiva ou não) que vai produzir um imaginário no sujeito aluno, com base no qual, o sujeito vai identificar-se, contraidentificar-se ou desidentificar-se com a língua em questão (PÊCHEUX, 1995, p. 215-217). Entre as marcas que se apresentam no intradiscurso, analisamos as repetições, as paráfrases, as modalidades da forma-sujeito, designações, determinações e circunstanciadores, que constituem um momento de ressignificação do dizer

---

<sup>5</sup> O questionário aplicado aos alunos encontra-se no apêndice.

dos alunos sobre a língua espanhola. Assim, analisamos as formas como se instituem os efeitos de sentido no discurso.

Neste trabalho, consideramos que os resultados possam ser significativos, mesmo que sejam relativos a uma pequena parcela de alunos aprendizes de espanhol, situados num contexto específico, e podem contribuir para se compreender o envolvimento dos alunos na aprendizagem de língua estrangeira. Também, esperamos que este trabalho proporcione reflexões e questionamentos aos professores de espanhol a respeito do assunto, com o intuito de situar a língua estrangeira como algo mais do que um simples instrumento de comunicação.

O trabalho está estruturado em três partes: a primeira parte, “Retrospectiva e atualidade sobre a língua espanhola”, apresenta uma contextualização relacionada à língua espanhola; a segunda parte, “Pressupostos teóricos”, estabelece o referencial teórico que fundamenta as análises; e a terceira parte, “Sobre as análises”, apresenta a metodologia e as análises do *corpus*.

Na primeira parte do trabalho, o capítulo “A respeito da língua espanhola” está dividido em três seções: a primeira expõe aspectos referentes ao atual contato linguístico e cultural entre Brasil e Argentina; a segunda, sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras; a terceira trata especificamente do ensino da língua espanhola, envolvendo a questão das políticas linguísticas e das leis.

Na segunda parte, o capítulo “Referencial teórico” está dividido em oito seções: a primeira expõe sobre a teoria da Análise de Discurso, tratando do seu surgimento e de seu percurso como disciplina científica; as seções seguintes tratam especificamente sobre o discurso; as condições de produção do discurso; a memória, o interdiscurso e o pré-construído; a paráfrase; o sujeito do discurso; as modalidades da forma-sujeito do discurso; a ideologia e o inconsciente; o imaginário, as formações imaginárias e discursivas.

Na terceira parte, o capítulo “Situando o *corpus*” expõe sobre a metodologia utilizada na pesquisa, apresentando a seguinte divisão: a primeira seção trata sobre a organização do material de análise, dando informações sobre a elaboração e a aplicação do instrumento da pesquisa, sobre a seleção das instituições de ensino e sobre os participantes; a segunda seção trata sobre o *corpus* e as análises do que foi coletado na pesquisa com os alunos dos três níveis de ensino, apresentando as análises das sequências discursivas, desenvolvidas por meio da deslinearização linguística e discursiva. As análises foram divididas em três grupos: a do discurso dos alunos do Ensino Fundamental, a do discurso dos alunos do Ensino Médio e a do

discurso dos alunos do Ensino Superior. Também nesta parte do estudo, são apresentadas as primeiras considerações sobre as análises.

As considerações finais trazem os resultados das análises, fundamentadas nas referências teóricas, e relacionam as questões que orientaram o trabalho com as conclusões acerca das representações da língua espanhola; também, apresentam os resultados relacionados com o contexto de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Esperamos que este trabalho contribua ao fornecer referências aos profissionais interessados em estudar e pesquisar os aspectos relativos ao imaginário dos alunos, tanto de língua espanhola como de línguas estrangeiras. Esperamos, ainda, que contribua para a tarefa de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, no sentido de proporcionar uma nova visão a respeito da linguagem, que leve em consideração a relação do sujeito ideológico com a história.

## **PARTE I**

### **RETROSPECTIVA E ATUALIDADE SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA**

# 1 A RESPEITO DA LÍNGUA ESPANHOLA

## 1.1 O atual contato linguístico e cultural entre Brasil e Argentina

Nesta seção, temos o propósito de apresentar determinados fatos, para que se tenha uma noção do contexto social e histórico que permeia direta ou indiretamente a estrutura de uma certa memória, a qual vai produzir um imaginário no sujeito do discurso<sup>6</sup>. Dessa forma, podemos entender, de acordo com a perspectiva da Análise de Discurso, que os fatos históricos e sociais fazem parte da constituição do discurso produzido pelo sujeito e não podem, portanto, ser excluídos de toda e qualquer análise.

As relações entre os grandes blocos econômicos trouxeram mudanças nos contatos entre os países da América e tiveram como consequência a constituição do Mercosul<sup>7</sup> (em português: Mercado Comum do Sul; em espanhol: Mercado Común del Sur, Mercosur), em 1991. Com o Mercosul, o Brasil vem à tona, ou seja, emerge de uma inércia profunda de décadas e tenta-se igualar aos seus países vizinhos, não no aspecto linguístico e cultural, mas em outros aspectos, como o comercial e o educacional<sup>8</sup>.

Nesse panorama, o Brasil ocupa um lugar de destaque por seu imenso território e riquezas naturais, além da peculiaridade de ser o único país da América do Sul onde se fala o idioma português. No entanto, ao contrário do resto da América do Sul, no Brasil, justamente em razão da sua extensão territorial, convivem diversas culturas de vários lugares do mundo, o que o torna um país estrangeiro em si mesmo, isto é, estrangeiro dentro do seu próprio

---

<sup>6</sup> O sujeito do discurso, que será tratado na seção 2.6 deste trabalho, não é o sujeito empírico, mas aquele que toma posição no discurso, melhor dizendo, é aquele que ao tomar a palavra no discurso o faz a partir de determinada posição social.

<sup>7</sup> O Mercosul foi criado por um tratado firmado em Assunção, capital do Paraguai, em 1991, pelos países Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o qual previa a partir de 1995 a livre circulação de bens, capitais, serviços e pessoas e a unificação da política econômica entre estes países e aqueles que se aderissem posteriormente (SOUZA, 1997, p. 185).

<sup>8</sup> Para exemplificar melhor o aspecto educacional, cita-se o decreto recentemente assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia 12 de janeiro de 2009, o qual ratifica o Protocolo de Integração Educativa do Mercosul. Assim, estudantes do Ensino Fundamental e Médio, quando se mudam por qualquer motivo para países do Mercosul podem dar continuidade aos seus estudos sem prejuízo de tempo. O Brasil era o único país do bloco com o sistema educacional de oito anos de duração para o EF, que passa, agora, a ter nove anos. Com a mudança, o Brasil se iguala aos demais países e facilita a mobilidade de estudos (CORREIO DO POVO, 2009, p. 8).

território. Por essa razão, Gregolin (apud FANJUL, 2002, p. 11, grifos da autora) afirma que o Brasil foi “sempre ‘mais estrangeiro’ do que seus vizinhos falantes do espanhol, pois no senso comum, as diferenças entre os ‘espanhóis’ da América não são imediatamente vivíveis”. Podemos dizer que a América constituída pelos países que têm o espanhol como idioma oficial possui diferenças linguísticas e culturais que não são tão perceptíveis de imediato por aqueles que olham de fora. O Brasil, ao contrário, é visto como um país de várias culturas e, por isso, apresenta diferenças linguísticas e culturais que o tornam estrangeiro dentro do seu próprio território.

Sobre a história da América do Sul (MERCOSUL, 2008<sup>9</sup>), é relatado que o contato entre os nativos das línguas portuguesa e espanhola na América aconteceu desde o início da conquista e ao longo de cinco séculos, sendo o sul do continente o palco de violentas batalhas. Entre brasileiros e hispano-americanos as relações e interações remontam desde o surgimento das suas nações. As relações entre Brasil e Argentina, especificamente, deram-se, primeiramente, por intercâmbios comerciais, ainda que ilegalmente, no século XVI, quando a Espanha organizou um sistema comercial de suas colônias, permitindo somente a alguns portos o direito de enviar e receber mercadorias originárias dessas colônias. Logo, para enfrentar o confinamento econômico, a população argentina percebeu que a saída era comercializar com o Brasil.

Em 1941, durante a Segunda Guerra Mundial, os dois países tentaram criar laços mais firmes com a criação de uma União Aduaneira, contudo isso não se concretizou em virtude das diferenças diplomáticas em relação às políticas de guerra (MERCOSUL, 2008).

Em 1985, Brasil e Argentina assinaram a Declaração de Iguazu, que estabelecia uma comissão bilateral, à qual se seguiu uma série de acordos comerciais no ano seguinte. Em 1988, os dois países firmaram o Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento, cuja meta era o estabelecimento de um mercado comum e ao qual outros países latino-americanos poderiam se unir. Com a adesão de Paraguai e Uruguai, os quatro países formaram um bloco comercial, firmando um acordo por meio do Tratado de Assunção, em 1991 (MERCOSUL, 2008). Por este acordo, surgiu uma aliança comercial em que “os Estados Partes decidem constituir um Mercado Comum, que deverá estar estabelecido a 31 de dezembro de 1994, e que se denominará ‘Mercado Comum do Sul’” (MERCOSUL, Tratado de Assunção, Art. 1º, 1991).

---

<sup>9</sup> Advertimos que ao nos referirmos a Mercosul (2008) estamos reportando ao mesmo texto encontrado na página <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mercosul>.

Fanjul (2002, p.11) ressalta que, com o advento da criação do Mercosul, as relações entre Brasil e Argentina mudaram, gerando expectativas entre os povos das duas nações. Nesse contexto, as duas línguas – português e espanhol – passaram a ter um valor simbólico significativo no imaginário das pessoas, visto que saber a língua do outro passou a representar um diferencial nas relações sociais e de mercado. Nessas relações, há o envolvimento de processos de linguagem, que, segundo Orlandi (2007, p. 33), “não são neutros, pois são historicamente determinados e neles se inscrevem relações de políticas e ideologias”.

A criação do Mercosul, por meio do Tratado de Assunção, foi uma referência para o início de um novo período nas relações entre os países que o constituem<sup>10</sup>, visto que visava a uma “integração global” entre os governos (ACUÑA, 1997, apud FANJUL, 2002 p. 23), abrangendo não só as ações econômicas, mas também as relacionadas à segurança, saúde, cultura, educação, ciência, migrações entre outras, embora estas com menos relevância. A consequência dessa conjuntura para os dois países é o crescente interesse pelo aprendizado do espanhol no Brasil e do português na Argentina. No Brasil, por exemplo, esse fato se concretiza com a implantação da disciplina língua espanhola no currículo das escolas e dos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior, em consequência da necessidade de formação de professores habilitados nesta língua.

Segundo Fanjul (2002, p. 23), o fato de o Mercado Comum do Cone Sul não incluir ações nos outros aspectos mencionados anteriormente, principalmente educação e cultura, “traz consequências para a nossa caracterização do atual contato linguístico-cultural”. Ainda diz, com relação ao Mercosul, que “não havendo ações oficiais e maciças em educação, cultura e relações trabalhistas (mesmo existindo projetos) e, fundamentalmente, não havendo migrações significativas entre os países, o contato linguístico-cultural é, hoje, *fragmentário, segmentário e com fins específicos*” (FANJUL, p. 24, grifos do autor). Porém, salienta-se que o contato entre Brasil e Argentina pode não ser assim, como expõe o autor, nas áreas de fronteiras, onde existe um tipo de contato diferente desde antes da formação do Mercosul.

Nessa perspectiva, a língua, tanto o português quanto o espanhol, adquiriu um valor maior e o seu ensino nos países vizinhos teve um grande crescimento. Segundo Fanjul (2002, p. 25), atualmente não há escola de idiomas que não ofereça espanhol no Brasil e português

---

<sup>10</sup> Na criação do Mercosul, em 1991, os países que faziam parte do grupo eram Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Atualmente, somente a Venezuela levou adiante a sua candidatura, embora a sua incorporação ao Mercosul ainda dependa da aprovação dos congressos nacionais do bloco. Em 1996, o Chile e a Bolívia adquiriram o *status* de Estados associados, conforme decisão do Conselho do Mercosul, Art. 4º.

na Argentina, situação que há quinze anos era rara a oferta. E depois do inglês, a língua vizinha é a mais procurada.

No Cone Sul, o português e o espanhol, além de serem línguas oficiais e nacionais<sup>11</sup> cada uma no seu país, são línguas estandardizadas há vários séculos, com grande prestígio cultural e originárias como instituições políticas das conquistas das nações europeias. Conforme Fanjul (2002, p. 26), que parafraseia Antonio de Nebrija, as duas línguas são consideradas “companheiras do Império” e são parte da representação histórica do “Ocidente”. O autor ainda salienta que ambas tiveram sua tarefa “civilizadora” no território americano.

Entretanto, o percurso histórico das duas línguas mostrou que foi a castelhana a que atingiu uma colocação mais elevada de acordo com as estatísticas mundiais. Mundialmente, é o quarto idioma com mais falantes, ao passo que o português é o oitavo (MEDINA LOPEZ, 1997, apud FANJUL, 2002, p. 26). Como língua estrangeira, o castelhano tem se dispersado mais que o português nos países do Primeiro Mundo. Nos Estados Unidos, por exemplo, 61,7% dos estudantes de línguas estrangeiras escolhem o espanhol (HERNÁNDEZ DEL MORAL, 1997, apud FANJUL, p. 26). Ainda com relação a este país, a diáspora latino-americana favorece intensamente a expansão do espanhol. A crescente latinização<sup>12</sup> dos Estados Unidos é um fenômeno que Samuel P. Huntington, em declaração dada ao jornal *La Nación*<sup>13</sup>, descreve como um “aluvión demográfico”, representando a maior ameaça à identidade norte-americana atualmente.

Para Fanjul (2002, p. 26), o português e o espanhol, apesar de serem línguas oficiais no Brasil e na Argentina, respectivamente, e de serem heranças de um passado colonial, não são hoje uma grande potência e surge a questão de até que ponto elas são nossas, se há no Brasil um português brasileiro ou no país vizinho um espanhol argentino, ou se são variedades da língua “mãe” ou “irmã”. O autor considera esta questão como um problema

---

<sup>11</sup> A língua oficial é a que é considerada como única num Estado, é a língua que todos os habitantes do país precisam saber e usar em todas as ações oficiais, ou seja, nas relações com as instituições do Estado. Porém, um país pode ter mais de uma língua oficial, como, por exemplo, a Espanha, que possui quatro línguas oficiais: o espanhol, o eusquera, o galego e o catalão. A língua nacional é a língua do povo de uma nação enquanto relacionada com o Estado politicamente constituído e se apresenta como uma unidade imaginária que funciona como garantia de que o povo tem a mesma língua (Enciclopédia das Línguas no Brasil, 2006).

<sup>12</sup> Na última década do século XX, a diáspora latino-americana se converteu na maior corrente migratória chegada nos Estados Unidos em toda a sua história. No ano de 2003, os hispano-americanos alcançaram os 35,3 milhões, totalizando 12,5% da população total, e em 2050 estima-se que 25% dos habitantes do país sejam hispanos (REMESEIRA, 2004, p.1-5).

<sup>13</sup> Trata-se de declaração dada no artigo “La amenaza latina”, de Claudio Iván Remeseira, publicado no jornal *La Nación* em 11 de abril de 2004 (REMESEIRA, 2004).



ainda não resolvido pelas políticas linguísticas dos dois países. No nosso ponto de vista, pensamos que no Brasil a língua oficial deveria ser chamada de “língua brasileira”, por apresentar características (como a fonética) que se diferenciam do português de Portugal e por apresentar vocábulos de origem de povos indígenas, que já habitavam o território brasileiro antes de ser explorado pelos colonizadores.

O atual contato linguístico e cultural entre Brasil e Argentina, países que herdaram suas línguas de processos coloniais, tem sido fragmentário e socialmente segmentado (FANJUL, 2002, p. 27): fragmentário porque não há uma imersão na cultura do outro, e socialmente segmentado porque as atividades entre os dois países tem sido de relação econômica, empresarial e institucional. Conforme Fanjul (p. 27), as duas línguas, consideradas “parecidas” e entrecruzadas desde suas origens, agora possuem uma relação de o “próprio e o alheio” que não pode ser considerada como uma relação homogênea, senão de um confronto do “um” com a língua do “outro”.

A respeito desse confronto entre língua espanhola e língua portuguesa, percebemos que a primeira toma um espaço maior que a segunda. Em seu estudo sobre o imaginário da língua espanhola, Cavalheiro (2007, p. 86) considera-a como a representante do Cone Sul, ou seja, como uma língua com características de ser a língua franca<sup>14</sup>, atribuindo-lhe “a qualidade de estabelecer o contato entre brasileiros e falantes de espanhol, geograficamente próximos”. Assim, o espanhol é a língua de quem vai à Argentina e de quem vem de lá, servindo para os diversos tipos de relações. Porém, a autora ressalta que a qualidade de língua franca “está longe de ser apenas um instrumento de comunicação entre duas ou mais nações, caracterizando-se por aspectos hegemônicos, na medida em que não deixa de ser movida ou imposta por questões políticas/ideológicas” (CAVALHEIRO, 2007, p. 88). Também, a autora questiona se a predisposição dos brasileiros para com o espanhol não estaria determinada por estes aspectos, o político e o ideológico.

Sobre essa questão, concorda-se com Pêcheux (1995) quando afirma que a língua não é, em absoluto, mero instrumento de comunicação, pois interfere nas questões sociais de diferentes ordens, e que os sentidos produzidos por ela se constituem sempre ligados às formações ideológicas.

Sintetizando esta parte, temos de um lado uma situação de contato linguístico e cultural entre Brasil e Argentina considerado fragmentário e socialmente segmentado e, de

---

<sup>14</sup> Conforme Calvet (2002), língua franca é aquela usada como meio de comunicação entre pessoas que falam línguas maternas diferentes.

outro lado, temos o espanhol sendo considerado não apenas como língua franca, mas também como imposição político-ideológica. E não podemos negar que estas situações foram geradas por um processo resultante da globalização, no qual os povos brasileiros e argentinos não estão entre os favorecidos. Em se tratando dos menos favorecidos, na seção seguinte lançaremos um olhar sobre as duas cidades fronteiras – São Borja e Santo Tomé –, das quais a primeira é a que mais nos interessa nesta pesquisa.

### **1.1.1 São Borja e Santo Tomé: cidades de fronteira**

Nesta seção, são apresentadas algumas informações sobre o espaço de constituição e uma breve descrição histórica da cidade de São Borja, cujo território está, em parte, limitado com Santo Tomé, para que possamos entender algumas questões propostas neste trabalho, assim como facilitar a compreensão do que ocorre nessa região fronteiriça do país, que envolve o contato das línguas portuguesa e espanhola. Entendemos desse modo porque a Análise de Discurso “visa pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística” (ORLANDI, 2005a, p. 16). Assim, para a AD a história e o contexto não são excluídos: ao contrário, são levados em consideração ao se analisar o discurso do sujeito. Nesta pesquisa, em que objetivamos investigar o imaginário dos alunos sobre a língua espanhola, mais do que nunca é preciso considerar que a história e o contexto fazem parte da memória e do imaginário de cada sujeito.

A cidade de São Borja está situada ao oeste do estado do Rio Grande do Sul, distante 595 km da capital Porto Alegre, e faz fronteira com a cidade de Santo Tomé, na Argentina. Ambas estão interligadas por meio da Ponte da Integração, inaugurada em 9 de dezembro de 1997, e são banhadas pelo rio Uruguai. Possui uma população<sup>15</sup> de 64.820 habitantes, dos quais 57.222 habitantes estão na zona urbana e 7.598, na zona rural. Sua formação deu-se por pessoas oriundas de várias etnias e pelo gaúcho típico, com raízes no campo (SÃO BORJA).

De acordo com Rillo (1982, p. 3), historicamente, São Borja se origina da Redução de São Francisco de Borja, fundada pelo padre jesuíta Francisco Garcia de Prada (pertencente à

---

<sup>15</sup> As informações sobre a população provêm do censo realizado pelo IBGE em 2000.

Companhia de Jesus), situada na margem esquerda do rio Uruguai, estando naquela época localizada quase na fronteira da Redução de Santo Tomé, que se situava na margem ocidental do mesmo rio. São Francisco de Borja originou-se da divisão da Redução de Santo Tomé, pela vinda de 1952 índios que ali se instalaram no ano de 1682. Porém, a Redução de São Francisco só foi oficialmente instalada em 1687, quando passou a ter livros próprios de assentamentos de batismo<sup>16</sup>.

Rillo (1982, p. 5) relata que naquela época a Redução de São Francisco vivia em constante progresso, porém passou a declinar a partir da assinatura do Tratado de Madrid, em 1750, pelas cortes de Portugal e Espanha. Por este tratado, Portugal entregou à Espanha a Colônia do Sacramento<sup>17</sup> em troca do Território das Missões, o chamado Sete Povos das Missões. Dentre os vários artigos do tratado, um impunha a transferência dos povos missionários da margem esquerda do rio Uruguai para sua margem direita, e, segundo o autor, “abandonando todo o acervo material construído a contar de 1682 – especialmente templos, oficinas e casas, bem como as terras e os gados que lhe pertenciam” (p. 5).

São Borja chegou a emigrar para a outra banda do rio Uruguai “para se estabelecer em terras que lhes foram destinadas”, porém “a população índia revoltou-se, retornando boa parte dela à sua antiga Redução” (RILLO, 1982, p. 5). Ocorreram, então, muitas batalhas entre os índios e as tropas do governo espanhol e português, até que, em 1801, São Borja e as demais reduções passaram efetivamente ao domínio da Coroa de Portugal (p. 6).

Atualmente, São Borja e Santo Tomé continuam ocupando o espaço geográfico dos tempos de suas formações, ou seja, em lados opostos do rio Uruguai, frente a frente. Desde 1997, as relações de contato se dão pela ponte da Integração. Antes da construção da ponte, o contato e as transações comerciais davam-se pela travessia do rio Uruguai com lanchas e balsas, serviços que foram implantados em 1946. Com isso, “o chamado ‘comércio formiga’, característico das cidades fronteiriças, também se fortaleceu” e o trânsito de mercadorias ocorria de acordo com a oscilação das moedas dos dois países, ou seja, ora os são-borjenses compravam mais em Santo Tomé, ora os santo-tomenhos compravam mais em São Borja (PONTE DA INTEGRAÇÃO, 1997, p. 5). Essa situação ainda perdura nos dias atuais.

Com o advento da ponte, sonhos foram construídos em termos de integração política, econômica, cultural e educacional entre os dois povos fronteiriços. Passados onze anos, a

---

<sup>16</sup> Até o ano de 1687, a redução de São Francisco de Borja era uma espécie de colônia avançada da Redução de Santo Tomé, e os registros escritos até então eram feitos nos livros desta redução.

<sup>17</sup> Hoje a Colônia de Sacramento pertence à República Oriental do Uruguai.

integração política e econômica avançou, porém os aspectos em termos de integração cultural e educacional recém estão “engatinhando”. Essa demora deve-se ao fato de que a ponte atualmente está mais prolongando do que encurtando a distância e a integração cultural e educacional entre esses povos, já que o acesso entre as cidades é dificultado por questões burocráticas e econômicas. Em 2007, o governo argentino determinou que se exigisse dos brasileiros que quisessem passar a fronteira um seguro, denominado “carta verde”, cujo valor não muito acessível dificultou a passagem das pessoas, diminuindo o fluxo dos turistas brasileiros e dos são-borjenses àquela cidade.

Entretanto, com os procedimentos analíticos deste estudo, não procuraremos ir além dos discursos que se fazem das duas cidades e, sim, verificar como está constituído o imaginário sobre o espanhol no discurso de alunos são-borjenses, que num espaço geográfico de fronteira. Para isso, é preciso levar em conta que o processo sócio-histórico de formação e de contato dos povos de São Borja e de Santo Tomé se reflete nos discursos dos e nos sujeitos.

Na visão da psicanalista Suely Rolnik, a cidade é um ambiente sociocultural constituído de um conjunto dinâmico de universos.

Tais universos afetam as subjetividades, traduzindo-se como sensações que mobilizam um investimento de desejo em diferentes graus de intensidade. Relações se estabelecem entre as várias sensações que vibram na subjetividade a cada momento, formando constelações de forças cambiantes. [...] A cada novo universo que se incorpora, novas sensações entram em cena e um novo mapa de relações se estabelece [...] (RONILK, 2001, p. 25).

No atual contexto, as relações que se estabelecem agora entre os são-borjenses e santotomenhos são, com maior intensidade, as comerciais, embora as relações sociais e culturais não estejam excluídas. As duas populações fronteiriças mantêm relações permanentes e pacíficas desde a fundação dos dois povoados, e inclusive hoje há muitas famílias entrelaçadas por parentescos ou por amizade em ambas as cidades. Contudo, as relações que se realizam entre os sujeitos habitantes das duas cidades proporcionam um contato linguístico e cultural fragmentado, mesmo que suas línguas sejam consideradas como “parecidas” e “entrecruzadas desde suas origens” (FANJUL, 2002, p. 27).

### 1.1.2 A proximidade entre o português e o espanhol

É relevante para esta pesquisa tratar sobre a proximidade entre o português e o espanhol no que diz respeito aos aspectos linguísticos, por ser a proximidade entre as línguas um fato determinante que está presente no imaginário dos alunos e que, conseqüentemente, reflete em seu discurso. Portanto, nesta seção apresentamos uma breve síntese a respeito da origem histórica do português e do espanhol, com algumas informações que permitem entender a proximidade e as semelhanças entre as duas línguas. Também expomos, sucintamente, o ponto de vista de autores que abordaram nos últimos anos a questão da proximidade entre o português e o espanhol.

Para aqueles que ensinam o português ou o espanhol como língua materna ou estrangeira, sabemos que as duas línguas são consideradas “irmãs”, da mesma família linguística e originadas do latim. Conforme Almeida Filho (1995, p. 14), ambas possuem uma história evolutiva paralela e têm origem na popularização diaspórica do idioma latino clássico na península Ibérica<sup>18</sup>. Segundo Natel (2001, p. 21), em seu trabalho de pesquisa sobre a formação das línguas castelhana e portuguesa, “o primeiro fato importante que tornou o castelhano e o português idiomas afins, unidos por laços fortes de latinidade, foi a presença de agricultores e soldados, invasores romanos da Espanha no ano 218 a.C.”, e por imposição cultural desses dominadores, as várias culturas existentes na península foram, por meio de demorado processo, reduzidas a uma somente. Entretanto, o surgimento do português e do espanhol deu-se efetivamente com a Reconquista cristã da península<sup>19</sup>.

Tanto o português quanto o espanhol se mantiveram em relação a outras línguas romances e a conseqüente afirmação de ambas se deve às relações políticas e sociais e a sua

---

<sup>18</sup> A península Ibérica é uma região separada do resto da Europa por uma cadeia montanhosa entre França e Espanha, denominada Pirineus. Nela se desenvolveu um linguajar típico em razão do domínio da latinidade do Império Romano, pois a população local resultava do encontro de vários povos. De processos de miscigenação dos habitantes da região e da aculturação resultaram, ao longo de muitos anos, as atuais línguas castelhana e portuguesa (NATEL, 2001).

<sup>19</sup> Na batalha da Reconquista, dom Henrique de Borgonha prestou serviços ao rei dom Afonso VI de Castela e Leão, destacando-se por muitos serviços prestados, tanto à causa política quanto à religiosa. Como agradecimento, recebeu de presente de dom Afonso VI a mão da sua filha, dona Teresa, e com ela um lote de terra, "o Condado Portucalense", que se tornou o atual país de Portugal (HAUY, 1994; GOULART; SILVA, 1974 apud NATEL, 2001, p. 32). Na Reconquista, as línguas romances eram o galego-português, o asturiano-leonês, o castelhano, o navarro-aragonês e o catalão. Todas elas se estenderam até o sul da península, porém não tiveram a mesma sorte: umas se aperfeiçoaram, amadureceram e receberam um cultivo literário importante; outras foram podadas no seu movimento até o sul, coibidas pela força de vizinhos e ficando, por fim, em boa parte, absorvidas por eles. Mas o galego-português e o castelhano conseguiram florescer (NATEL, 2001, p 34).

associação à escrita. Sobre isso Gnerre (1985, p. 4) afirma que o passo fundamental na afirmação de uma língua sobre as demais é a sua associação à escrita e sua transformação para uso na transmissão de informações de ordem política e cultural. No caso da história do português e do espanhol, esta questão foi significativa, visto que

os caracteres mais específicos do português foram acentuados talvez já no século XII. Esta tendência de reconhecer os caracteres mais específicos das línguas semelhantes pode ser acentuada, como foi no caso do português e do galego, quando a região de uso de uma das duas variedades linguísticas constitui um centro poderoso, como foi a Galícia, desde o século XI. A língua literária chamada galego-português que se difundiu na Península Ibérica a partir do século XII era a expressão, no plano linguístico, do prestígio de Santiago de Compostela (GNERRE, 1985, p. 5).

Do continente europeu para o continente americano, o português e o espanhol também seguiram tendo uma evolução histórica análoga, iniciada no século XV, período da conquista e da colonização da América. No percurso dos idiomas, o português foi trazido para o Brasil por Pedro Álvares Cabral, em 1500, e Colombo trouxe o espanhol para o norte da América Central, que, posteriormente, propagou-se para o sul: México e Lima, primeiramente, expandindo-se depois aos demais países de fala espanhola (NATEL, 2001, p. 36).

A proximidade pela ascendência é, em primeiro lugar, um fato que permite concluir que algo aproxima linguisticamente falantes das línguas portuguesa e espanhola, já que, dentre as línguas românicas, estas mantêm maior afinidade entre si. Segundo Natel, durante a formação das duas línguas

[...] foi encontrada a base para se mesclarem e se tornarem co-irmãs, pela força da proximidade, não só linguística, mas também geográfica; não só pela força da herança cultural, mas também pelo fenômeno social. Embora, politicamente, com linha de fronteira demarcando divisão no Mapa Mundi, entre os povos brasileiros e os de fala castelhana existem os laços afetivos que eliminam fronteiras políticas e derrubam barreiras de comunicação, fazendo avançar a integração em todos os aspectos, mas principalmente no linguístico-cultural que une esses povos por laços tão semelhantes e fortes (2001, p. 39).

A respeito da proximidade, Almeida Filho (1995, p. 14) lembra que existe “uma interface *sui generis*” nos aprendizes. Afirma que, de fato, “a condição de serem línguas

irmãs assim tão próximas encapsula uma subjacente proximidade tipológica das duas línguas”, e acrescenta que “a ordem canônica da oração nas duas línguas é altamente coincidente, a fonte maior do léxico é basicamente a mesma e as bases culturais onde se assentam são em larga medida compartilhadas” (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 14). Pelo exposto, não se pode negar que o português e o espanhol são línguas muito próximas, o que pode constituir em um fator positivo para a aprendizagem de ambas as línguas pelo aprendiz, como, por exemplo, a apreensão e fixação do vocabulário de forma mais rápida e mais abrangente.

Conforme Almeida Filho (1995), para estudantes brasileiros que se dedicam ao espanhol como língua estrangeira, e vice-versa, os benefícios provenientes da proximidade entre língua materna e língua estrangeira são muitos, especialmente se comparados com o maior grau de dificuldade de se compreender outras línguas, como o inglês, o alemão, o russo, por exemplo. O autor (1995, p. 15) acrescenta que, por isso mesmo, “pessoas pouco ansiosas e portadoras de capacidade de risco podem avançar rumo à proficiência na língua-alvo com maior rapidez do que poderiam com línguas tipologicamente mais distintas”.

A base comum do vocabulário<sup>20</sup> de que dispõem os aprendizes do português e do espanhol como LE leva a uma questão relevante: são eles considerados aprendizes verdadeiramente principiantes? Acredita-se que os estudantes que se iniciam na aprendizagem do português e do espanhol como língua estrangeira não são verdadeiramente principiantes, em razão das semelhanças entre as duas línguas, embora apresentem suas próprias peculiaridades. Para Almeida Filho (1995, p. 15), na prática todo o falante de português e de espanhol “conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida, o que lhes permite iniciar a aprendizagem com índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo da nova língua”. Em outras palavras, sem ter o mínimo de conhecimento formal, o estudante da língua portuguesa e da espanhola como língua estrangeira já traz naturalmente para a sala de aula uma bagagem de conhecimentos prévios, os quais vêm em favor para melhorar a aprendizagem da língua estrangeira.

Se o estudante, ao aprender uma língua estrangeira, recorre à sua língua materna para a construção dos conhecimentos do novo idioma, esta facilitará a aprendizagem daquela, no caso de línguas próximas como o português e o espanhol. Entretanto, há situações em que isso pode dificultar, como as interferências que a língua materna fará sobre a língua estrangeira.

---

<sup>20</sup> Ullmer (1971, apud ALMEIDA FILHO, 1995, p. 15) relata que mais de 85% das palavras do idioma português tem cognatos no idioma espanhol.

Segundo Oller e Ziahosseiny (1970, apud ALMEIDA FILHO, 1995, p. 16), as interferências podem ser maiores “quando os itens<sup>21</sup> a serem aprendidos são mais semelhantes aos itens já aprendidos do que quando totalmente novos e não relacionados com conhecimentos anteriores”. O autor (1995, p. 16) destaca outro fato que ocorre com os aprendizes de português e espanhol como língua estrangeira, que é a percepção frequente (e incômoda) “de que estão falando ou escrevendo errado a própria língua ao tentar falar e escrever na língua-alvo nos primeiros estágios”. As semelhanças que as línguas possuem produzem nos aprendizes uma ideia enganosa de “língua fácil de aprender”, fazendo com que o conhecimento aprendido se torne um “conhecimento movediço” (ALMEIDA FILHO, p. 15).

Celada, na análise de um equívoco relacionado ao uso do termo “empregado” em determinada situação, faz uma observação pertinente sobre a proximidade dos dois idiomas e o seu processo de ensino:

Existe, realmente, uma base significante comum; a questão é que as línguas soam parecido [*sic*] e, na prática de seu ensino, mais preocupados com a distinção do que com a identidade, implementado o conceito de “cognatos” e de “falsos cognatos” (por meio de relações que vão se inserindo em diferentes graus de sinonímia, homonímia, paronímia e antonímia), tentamos designar e administrar parte desse “soar parecido” (que está bem próximo de um “eco”) (CELADA, 1999, p. 310).

Para a autora, o processo de ensino, em particular do espanhol a brasileiros, deveria ser submetido a um “trabalho singular e apropriado”, isso porque, no contato com as duas línguas e a sua proximidade, o aprendiz “torna-se ‘objeto’ da homonímia, do equívoco que se estabelece entre elas” (CELADA, 1999, p. 311).

Outro fato que Celada (1999, p. 310) destaca é a apropriação espontânea e imediata da língua do outro pelo sujeito aprendiz, tanto do português quanto do espanhol, propiciada pela proximidade e pelo modo como esta foi tratada historicamente. Nesse sentido, aponta para duas questões: a primeira tem a ver com a posição que a língua, neste caso o espanhol, ocupa no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, gerando enunciados que causam um efeito como o da sequência metonímica língua-parecida-língua-fácil e a aceitação do “portunhol” como alternativa; a segunda questão está no funcionamento dos dois idiomas, principalmente, “no fio da sintaxe, nos procedimentos de coesão que representam a organização textual,

---

<sup>21</sup> O termo “itens” refere-se a palavras, expressões, etc.



responsável pelo efeito de coerência, de consistência na produção de sentido” (CELADA, p. 310).

No processo de aprendizagem do português e do espanhol como língua estrangeira fica claro que fatores linguísticos, sociais e históricos estão envolvidos. Podemos inferir que a proximidade linguística do português e do espanhol pode ser mais um fator facilitador do que complicador para a aprendizagem, porém não basta os dois sistemas linguísticos estarem próximos para a aprendizagem se realizar efetivamente. Há também a necessidade de os aprendizes estarem motivados para que a inscrição na língua do outro se efetive.

## **1.2 Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**

Nesta seção, pretendemos esclarecer, primeiramente, o que entendemos por ensino e aprendizagem no que se refere a línguas estrangeiras, pois de modo frequente estes dois termos têm um uso abrangente e aparecem juntos, remetendo para sentidos parecidos.

O ensino é considerado como uma prática estandardizada, pela qual se busca uniformizar o conhecimento<sup>22</sup> e a sua produção e, por extensão, uniformizar as condutas sociais, pessoais, etc. Tradicionalmente, na educação entende-se que o ensino parte da escola e do professor, os quais seriam os responsáveis pela transmissão de conhecimentos.

Entendemos por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido por meio da explicitação de regras. No caso de línguas estrangeiras, ainda se diferenciam aprendizagem e aquisição<sup>23</sup>, porém esta distinção não é de relevância para este trabalho, visto que não se abordará sobre essa questão.

Se o ensino parte da escola e do professor, a aprendizagem ocorre no aluno. Podemos dizer que a aprendizagem não é apenas a assimilação de conteúdos e conhecimentos, mas um processo que, com o decorrer do tempo, vai transformando aquele que está envolvido nele.

---

<sup>22</sup> Para fins de esclarecimento, destacamos que existem os termos “conhecimento” e “saber”, os quais podem ser entendidos com um mesmo sentido. Neste trabalho, situamos o conhecimento como pertencendo a um nível consciente da memória e relacionado à ciência e à educação. O saber está localizado no nível do inconsciente e, na Análise de Discurso, o sujeito não tem controle sobre ele. Na AD, o sujeito é atravessado pelo saber.

<sup>23</sup> Segundo Leffa (1988, p. 211), baseado na Teoria de Krashen (1982), na aprendizagem “o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua” e na aquisição “o enunciado já se origina diretamente na segunda língua”.

A próxima seção deste trabalho é dedicada à questão da aprendizagem de línguas estrangeiras e a seção seguinte (1.2.2), à questão do ensino de línguas nas escolas.

### **1.2.1 Aprendizagem de línguas estrangeiras**

Nesta seção, abordamos o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, suscitando algumas reflexões pertinentes. A abordagem sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras neste ponto do trabalho é necessária para entender que aprendê-las não é somente assimilar estruturas.

Na perspectiva da Análise de Discurso, a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve a memória do sujeito, que vai, através do seu imaginário, identificar-se ou contra-identificar-se com o idioma alvo, e isso também vai se refletir em seu discurso.

Revuz (cf. 1998, p. 216) salienta que a língua, além de objeto de conhecimento, é objeto de uma prática complexa, no sentido de convocar o sujeito a relacionar-se com os demais e com o mundo e de pôr em funcionamento todo o seu aparelho fonador. Essa prática complexa, na aprendizagem de uma língua estrangeira, mobiliza dimensões do sujeito que geralmente não convivem em harmonia e, inclusive, não colaboram para o processo de aprender e para a prática da língua. Nesta perspectiva, podemos dizer que não basta o sujeito aprendiz estar diante da língua com suas estruturas e regras; é preciso que ele mobilize o seu aparelho fonador e seja capaz de articular as palavras de modo compreensível, além de saber o que pode e deve ser dito na língua estrangeira, em determinado contexto social.

A respeito disso, Revuz (1998, p. 217) assinala que “o sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho do corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e o trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas”. Segundo a autora, a aprendizagem de uma língua estrangeira exige do sujeito relacionar esses três elementos – “afirmação do *eu*, trabalho do corpo, dimensão cognitiva” – para que se efetive realmente (REVUZ, 1998, p. 217); não havendo essa relação, será evidenciada uma incapacidade, levando o sujeito ao fracasso. Em outras palavras, os elementos dos quais a autora fala se referem a uma prática complexa. Assim, considera a afirmação do *eu* o modo de o sujeito relacionar-se com os outros e com o

mundo; considera o trabalho do corpo o modo como se põe em prática o aparelho fonador e a dimensão cognitiva o modo como as estruturas da língua são apreendidas e aprendidas.

Além disso, Revuz (1998) sustenta que a tentativa de aprender outra língua vem a perturbar, questionar e modificar aquilo que está inscrito no sujeito com as palavras da sua língua materna, deixando evidente que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. Sobre isto, a autora afirma:

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

O fato de não ser a língua materna somente um instrumento de comunicação<sup>24</sup> resultará num processo problemático ao aprendiz ao encontrar-se com outra língua (a estrangeira), pois esta suscitará reações tão diversificadas e enigmáticas. Essas reações são de fácil compreensão caso se leve em consideração que o sujeito, ao iniciar a aprendizagem, traz consigo uma história com sua língua (a materna), a qual interfere em sua maneira de abordar a língua estrangeira (REVUZ, 1998, p. 217). Portanto, para que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira seja possível não basta estar exposto a ela; é também necessário fornecer insumos compreensíveis, além de que a motivação e a atitude de aceitar a língua e a cultura do outro devem estar sempre presentes.

Segundo Serrani (1998, p. 257, grifo da autora), no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, deve-se dar “escuta ao outro lugar onde a segunda língua fala: lugar do desejo de falar ‘uma outra’ língua, que não a materna”. Tanto língua estrangeira quanto língua materna incluem os processos discursivos, constituídos por uma materialidade linguística e histórica e que tecem o inconsciente do sujeito. Acrescenta a autora que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo de inscrição que “comportará formulações nas quais haverá representações intradiscursivas da diversidade”, as quais poderão assumir formas no discurso, como, por exemplo, estereótipos e idealizações. Ainda destaca que é preciso analisar

---

<sup>24</sup> Ao dizer que uma língua, seja materna ou estrangeira, não é somente um instrumento de comunicação estamos considerando-a também como um instrumento de informação e de expressão. Além disso, na perspectiva da AD consideramos a língua como constitutiva do sujeito.

essas representações como “meios imaginários nos quais se imbricam as questões simbólica (do sujeito do inconsciente) e ideológica (do interdiscurso)” (SERRANI, 1998, p. 256). Podemos dizer, portanto, que esses elementos – imaginário, simbólico e ideológico – imbricados constituem o sujeito na língua estrangeira, determinando o que vai compor o intradiscurso no processo discursivo.

No contexto pedagógico, a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma experiência mobilizadora de questões identitárias no sujeito e é um processo complexo que apresenta um caráter contraditório. Segundo Serrani, a aprendizagem é processo contraditório porque

é uma experiência mobilizadora em direção ao novo mas, pelo mesmo movimento, ao serem solicitadas as bases mesmas da estruturação subjetiva e com isso a língua materna, a experiência mobilizadora mais determinante é a que afeta substancialmente as discursividades fundadoras, constitutivas do sujeito (SERRANI, 1998, p. 257).

Nessa perspectiva, no processo de aprendizagem o aluno aprendiz de língua espanhola terá sua subjetividade mobilizada, deslocando-a para outra(s) posição(s) subjetiva(s)<sup>25</sup> depois de inscrever-se na língua estrangeira. Segundo Serrani (1998, p. 157), “essas posições variam de acordo com os processos identificatórios particulares”. A autora acrescenta que a aprendizagem de LE é um encontro do eu com “redes de memórias discursivas nas quais se inscreverá por filiações identificatórias” (SERRANI, p. 253). Em outras palavras, não se trata de uma aprendizagem somente por interação, em que o indivíduo interage com outros indivíduos que decidem livremente sobre o que falam, mas trata-se também de uma aprendizagem em que se considera a dimensão da “interdiscursividade constitutiva de todo o dizer” (SERRANI, 1998, p. 254).

Seguindo o pensamento até aqui esboçado, Coracini (2003, p. 152) afirma que, quando o sujeito desenvolve uma aprendizagem bem-sucedida de uma língua estrangeira, “ocorre uma espécie de desarranjo subjetivo”, porque ele consegue inscrever-se na língua do outro, ou seja, “na discursividade nova da segunda língua”. Conforme a autora, isso altera a constituição da subjetividade do sujeito, pois “a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando,

---

<sup>25</sup> As posições subjetivas mencionadas são as de identificação, contraidentificação e desidentificação (cf. PÊCHEUX, 1995).

inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações” (CORACINI, 2003, p. 153).

Além disso, Coracini (2003, p. 152) salienta que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, a nova rede de significantes acontece “filtrada pelas regularidades enunciativas preponderantes na primeira língua”, pois é esta que comanda a aprendizagem. Nessa perspectiva, se o sujeito aluno utiliza certas regularidades na sua língua materna (o português), é bem possível que elas ocorram na língua espanhola. A autora segue dizendo que a escola tenta construir modelos idealizados de aluno, como o “bom aluno”, o “bom leitor” e o “bom aprendiz de língua estrangeira”; por isso, tenta agir de modo a conduzir a uma homogeneização das diferenças de cada um e, sobretudo, “da história que cada um inevitavelmente traz consigo, das inúmeras vozes que constituem o seu inconsciente e que, certamente, são reponsáveis pela construção do imaginário” (CORACINI, 2003, p. 143).

Outra questão que Coracini (2003, p. 153) expõe, e que é preciso compreender, refere-se ao fato de que uma língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido, pois “ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito permanente com a ideologia da língua materna”. No caso do aluno aprendiz da língua espanhola, isso vai ser explicitado pelo modo diferente de configurar o novo vocabulário. O aluno são-borjense que estuda o espanhol pode sentir estranheza, por exemplo, ao ter de dizer nessa língua “te echo de menos” e “tomar um colectivo”, ao invés de “sinto saudades de ti” e “pegar um ônibus” em português, respectivamente. Essa estranheza pode até causar a sensação de perda de identidade.

Almeida Filho (1993, p. 12) propõe que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo de desestrangeirização, o qual ocorre ao longo do tempo em que alguém se dispõe a aprendê-la. Considera, na perspectiva comunicativa, que a língua a ser aprendida “constrói o seu aprendiz” e, num momento futuro, vai ser não só falada por ele, mas também, conforme o autor, “falar esse mesmo aprendiz”, manifestando e denunciando a sua identidade. Assim,

aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15).

Pelo exposto até então, consideramos que a questão da aprendizagem de línguas estrangeiras envolve vários fatores e não é algo tão simples de se tratar, pois, se fosse não ocorreria o insucesso de muitos cursos de línguas e de professores no contexto escolar. O ensino de línguas estrangeiras, em especial, no contexto escolar é um assunto relevante para muitos educadores e teóricos e é de interesse neste trabalho; portanto, abordaremos esse assunto na sequência.

### **1.2.2 Ensino de línguas estrangeiras nas escolas**

No Brasil, são faladas em torno de duzentas e dez línguas diferentes<sup>26</sup>, entretanto o país é definido como monolíngue, tendo a língua portuguesa como língua oficial. Entendemos língua oficial, conforme já visto anteriormente (nota 11, p. 24), como a que todos os seus habitantes precisam saber e precisam saber usar em todas as relações com as instituições do Estado.

Essa diversidade linguística já esteve bem mais favorecida no ensino de línguas do país em tempos anteriores. No período Imperial (no século XIX), por exemplo, os alunos estudavam, no mínimo, quatro línguas no ensino secundário, podendo chegar a cinco ou seis. Durante a Reforma Capanema (1942), desde o ginásio ao científico ou clássico, todos estudavam latim, francês, inglês e espanhol, caracterizando, pois, um período de florescência para as línguas estrangeiras. A Reforma Capanema ocorreu durante a Era Vargas, em 1942, e foi liderada pelo ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema que projetou grandes reformas no sistema educacional brasileiro, dentre elas, a do ensino secundário e a reforma universitária, que resultou na Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Quanto ao ensino de línguas, a reforma apresentou o que de mais avançado havia para o ensino da época no Brasil, preocupando-se inclusive com a questão metodológica. A Reforma de Capanema destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas, o que correspondia a 15% do currículo, sendo assim distribuídas: oito horas semanais para o ensino do latim, treze horas para o francês, doze horas para o inglês e duas horas para o espanhol. Apesar de

---

<sup>26</sup> Informação contida no artigo “Diversidade linguística num país monolíngue”, de Jacira Cabral da Silveira, no *Jornal da Universidade* (SILVEIRA, 2007).

ter objetivos relacionados com o momento histórico do país, a lei mostrava claramente o seu caráter aristocrata (CAMPOS, 2006).

A questão das línguas estrangeiras no currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio segue um modelo de oferta da disciplina língua estrangeira no currículo escolar público depois da reforma introduzida pela lei 5.692, em 1971. Neste ano, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) deu ênfase à habilitação profissional, reduziu em um ano a escolaridade e as horas de ensino de língua estrangeira.

Com a nova LDB de 1996 e a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica no Brasil, o ensino de língua estrangeira moderna tornou-se obrigatório, sendo incluída pelo menos uma língua estrangeira a partir da quinta série (BRASIL, 1998) e uma no Ensino Médio (BRASIL, 2002). A partir de então, o ensino de línguas ganhou impulso com a consolidação da oferta obrigatória (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 37).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica<sup>27</sup> no Brasil (PCN-LE), criados na segunda metade da década de 1990<sup>28</sup> e como uma provável resposta aos anseios do governo e da sociedade para um ensino de melhor qualidade, as línguas estrangeiras modernas integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias assumiram a condição de serem parte do conjunto de conhecimentos essenciais do aluno, permitindo-lhe aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciando-lhe integração com o mundo. Dessa forma, os PCN-LE, amparados pela nova LDB, tentam resgatar a importância que o ensino de línguas estrangeiras havia perdido:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo.

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 2002, p.147).

---

<sup>27</sup> O art. 21 da lei 9.394/96 dispõe que a Educação Básica no Brasil está formada pela educação infantil, EF e EM (BRASIL, 1996).

<sup>28</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries foram publicados em 1997; os de 5ª a 8ª séries, em 1998, e os do Ensino Médio, em 1999.

A partir da elaboração dos PCN-LE, o governo federal tenta atender, de certa forma, ao desejo da sociedade de propiciar aos seus herdeiros uma educação de melhor qualidade, pois até então somente os cursos particulares de línguas se propunham a ensinar de maneira mais competente àqueles que os frequentavam.

Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, as línguas estrangeiras funcionam para dar acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, agir e de conceber a realidade, o que possibilita ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. Porém, o seu ensino não pode se basear no domínio do sistema formal da língua objeto, ou seja, o trabalho com as habilidades linguísticas (entender, falar, ler e escrever) não deve se centrar nos preceitos da gramática normativa, destacando-se apenas a norma culta e a modalidade escrita da língua (BRASIL, 2002, p. 147-152).

Sobre esse assunto, Serrani (1998, p. 258) é contundente ao dizer que, “no atual contexto em que tanto se escutam declarações sobre a necessidade de se desenvolver ‘competências’ em outras línguas, é preciso que se leve seriamente em conta que as línguas diferentes não são meros reservatórios de palavras diversas para as mesmas significações”. A autora sustenta que é preciso um estudo dos processos identificatórios, das posições em relação à(s) segunda(s) língua(s) para se compreender mais profundamente o processo de aquisição.

Ainda sobre a disciplina língua estrangeira na rede de ensino, Almeida Filho (2007, p. 41) sustenta que seu papel é “basicamente educacional-cultural-comunicacional, de preparar o contato com falantes e culturas estrangeiras na medida em que faz sintonia com os propósitos da escola na formação do educando” e acrescenta também que “serve de veículo de partes dos conteúdos concretos das outras disciplinas do currículo”. Ao dizer isso, Almeida Filho expõe uma realidade que acontece a respeito do papel da língua estrangeira na escola, que é o de preparar o aluno para o contato com falantes e culturas diferentes, ou seja, preparar para aceitar a cultura do outro. Contudo, este aceitar a cultura do outro não significa que o aluno deva assimilá-la, tomá-la para si, tornando-se submisso a ela e valorizando-a mais que a sua própria cultura. Ao contrário, este aceitar implica que o aluno tenha uma visão de mundo, tenha uma visão de que existem outros indivíduos<sup>29</sup> que vivem de maneiras diferentes da sua

---

<sup>29</sup> Quando nos referimos ao termo “indivíduo” estamos designando-o como ser biológico e quando nos referimos ao termo “sujeito” estamos designando-o como “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1997a, p. 82).



maneira de viver e que todos fazem parte da mesma raça, a humana. Ao ter esta visão, o aluno estará preparado para o contato com a cultura do outro e, conseqüentemente, os conflitos de vários níveis, tais como ideológicos, culturais e religiosos, serão evitados entre as nações fronteiriças ou não.

Pela diversidade de línguas estrangeiras na rede pública e nas escolas particulares, Almeida Filho (2007, p. 43) apresenta critérios sobre a política de oferta de LE no currículo, ou seja, que condições levam a que determinada língua estrangeira seja introduzida como disciplina no currículo escolar. Porém, destaca firmemente a questão ideológica, a qual está enredada no ensino de qualquer língua, visto que toda língua está politicamente vinculada a um país ou a um conjunto de países.

Uma observação que cabe aqui diz respeito à questão ideológica, mencionada acima pelo autor e que se refere ao fato de que toda língua possui uma relação com o país em que ela está sendo falada e utilizada pelos seus habitantes. Esse fato nos permite inferir o porquê de ter-se como idioma o português no Brasil e o espanhol nos países da América Central e da América do Sul, e sobre isto já foi tratado neste trabalho (na seção 1.1.2). Contudo, é necessário esclarecer que o termo “ideologia” é tratado com outro sentido por Pêcheux (e é com o sentido dado pelo autor que será aplicado nesta pesquisa), e cabe aqui diferenciá-lo da forma como é convencionalmente utilizada.

Na teoria de Pêcheux, o discurso indica ser uma nova instância da linguagem e atinge uma definição que vai além de instrumento de comunicação ou suporte do pensamento, ou seja, representa a manifestação da ideologia pelo sujeito. A ideologia manifestada pelo sujeito não é a ideologia que enreda o ensino de uma língua num país, em razão de questões políticas. Pêcheux se refere, em *Semântica e discurso*, às palavras *ideologia* (com i minúsculo) e *Ideologia* (com i maiúsculo), as quais diferem entre si. Segundo ele:

[...] enquanto “as ideologias têm uma história própria”, uma vez que elas têm uma existência histórica e concreta, a “Ideologia em geral não tem história”, na medida em que ela se caracteriza por “uma estrutura e um funcionamento tais que fazem dela uma realidade não-histórica, isto é, *omni-histórica*, no sentido em que esta estrutura e este funcionamento se apresentam na mesma forma imutável em toda a história [...]” (PÊCHEUX, 1995, p. 151, grifos do autor).

A *Ideologia em geral* da qual Pêcheux fala não é a *ideologia dominante*, enquanto “forma histórica concreta resultante das relações de desigualdade-contradição-subordinação

que caracterizam, numa formação social historicamente dada, o ‘todo complexo com dominante’ das formações ideológicas que nela funcionam” (PÊCHEUX, 1995, p. 151). O conceito de ideologia apresenta-se como “o meio de designar, no interior do marxismo-leninismo, o fato de que as relações de produção são relações entre ‘homens’ [...]” e permite pensar o homem como “animal ideológico”, isto é, como “especificidade enquanto *parte da natureza*” (PÊCHEUX, p. 151-152, grifos do autor).

A questão da ideologia é um assunto abrangente e aqui, nesta parte do trabalho, refere-se ao fato de uma língua (estrangeira ou não) ter relação com o país em que está sendo utilizada. No que diz respeito à inclusão de uma língua estrangeira no currículo escolar de um país, critérios ideologicamente determinados podem indicar a sua escolha. De acordo com Almeida Filho (2007, p. 45), são dez os critérios<sup>30</sup> com os quais se pode refletir sobre o porquê de determinadas línguas estrangeiras serem incluídas no currículo e outras não: 1) vizinhança; 2) terceiromundismo solidário; 3) força econômica; 4) interesses específicos; 5) internacionalismo; 6) quantidade de falantes nativos; 7) facilidade de aprendizagem; 8) produção e veiculação de conhecimento, cultura e tecnologia; 9) ascendência étnica; 10) maior atração imediata.

Quanto aos critérios mencionados, esclarecemos que é possível priorizar um ou outro, dependendo da perspectiva sociopolítica de uma nação. No atual contexto, as políticas linguísticas adotadas pelos países podem embasar-se no princípio da boa vizinhança, que é um fator relevante. No Brasil, este princípio pode ser notado com a implantação da lei 11.161, que oficializa o ensino de espanhol como língua estrangeira no Ensino Médio. Na próxima seção, tratamos sobre essa questão e sobre as políticas linguísticas praticadas no Brasil.

### **1.3 O ensino de espanhol como língua estrangeira**

Ao abordar a questão do ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) especificamente, é necessário tratar, primeiramente, das políticas que determinam a inclusão

---

<sup>30</sup> Ao expor esses critérios o autor deixa claro em sua exposição que não há a necessidade de todos serem estabelecidos na inclusão de uma língua estrangeira no currículo. São apenas possibilidades de ocorrerem. Entretanto, notamos que alguns critérios são mais relevantes que outros como, por exemplo, a força econômica.

de uma língua estrangeira no currículo escolar. Após, enfocamos, em especial, a lei que estabelece o ensino de espanhol no Brasil.

A abordagem desses assuntos é necessária porque dizem respeito a fatores sócio-históricos e ideológicos, que na Análise de Discurso fazem parte das condições de produção do discurso. Para Orlandi (2005a), esses fatores correspondem ao que denomina de contexto amplo<sup>31</sup> e derivam da forma como funciona a sociedade. Pensamos que ter uma visão desse contexto é necessário porque pode nos ajudar a interpretar determinados sentidos que podem emergir no discurso dos alunos. Então, passamos ao primeiro assunto que trata sobre as políticas linguísticas.

### **1.3.1 Políticas linguísticas de língua materna e de língua estrangeira**

As questões sobre políticas linguísticas no Brasil têm suas origens no século XVI, durante o período da colonização. Conforme Calvet (2002, p. 145), denomina-se política linguística “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”, ou seja, trata das políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade. A política linguística é uma área de estudo desenvolvida na década de 1960 e está na base da ação dos Estados, já que a presença e o uso das línguas em cada situação é uma questão política e que constantemente está permeada de conflitos e negociações; procura não só esclarecer fatos que estão no propósito da política da linguagem, mas também tornar conhecidos os percursos históricos que instituem uma política específica.

A política linguística no Brasil foi fundada em 1999 com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística<sup>32</sup> (IPOL) e reúne profissionais de diversas áreas do conhecimento para realizar projetos de interesse político-linguístico.

De acordo com o exposto sobre política linguística, é importante não confundi-la com planejamento linguístico, pois, embora ambos estejam relacionados, possuem definições

---

<sup>31</sup> Sobre o contexto amplo será tratado na seção *As condições de produção do discurso* (seção 2.3).

<sup>32</sup> O IPOL é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional e com sede em Florianópolis, Santa Catarina. A política linguística no Brasil como área iniciou em 2006, com a criação da linha de pesquisa em política linguística no Programa de Pós-graduação do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA, 2008).

distintas. Como já mencionado, a política linguística trata das questões políticas sobre as línguas, suas relações e usos na sociedade e, frequentemente, com intervenções por parte de Estados. Por sua vez, o planejamento linguístico é “a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (CALVET, 2002, p. 145). Em outras palavras, são medidas oficiais implementadas pelos poderes executivos para definir os usos de uma ou mais línguas no território de um país.

A política linguística pode não estar somente na ação dos Estados, ou seja, outros grupos sociais podem elaborar a sua própria política em relação a sua língua. Assim, por exemplo, pode-se imaginar que os surdos (ou os ciganos) se reúnam em um congresso para decidir uma política linguística. Entretanto, Calvet (2002, p. 145) salienta que, “num campo tão importante quanto as relações entre língua e vida social, só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas”, mesmo que não se exclua a possibilidade de políticas linguísticas que abranjam entidades menores que o Estado ou, ainda, que transcendam fronteiras.

No atual contexto, as políticas linguísticas exercidas entre países podem desenvolver o princípio da boa vizinhança entre eles, tornando-se um fator relevante. Conforme Almeida Filho (2007, p. 45-46), “se aprendemos a(s) língua(s) dos países vizinhos promovemos a paz, o bom entendimento, a mútua fertilização cultural e os crescentes negócios com eles”. Uma política que proporciona a boa vizinhança desfaz a desconfiança, os conflitos ou os choques de interesses que podem prevalecer entre nações contíguas. A ação oficial, por meio da assinatura de protocolos que garantem a inclusão do idioma do país vizinho em ambos os lados da fronteira, pode ajudar nas relações dos países envolvidos e levar a que os laços de amizade se tornem mais fortes entre eles, embora a força econômica e outros interesses possam intervir na viabilidade.

Orlandi (2007, p. 7) propõe uma reflexão sobre a questão da política linguística no Brasil, considerando que o tema é extremamente abrangente e atravessa épocas diferentes, situações históricas e sociais muito distintas. Acrescenta que, geralmente, quando se trata deste assunto “já se dão como pressupostas as teorias e também a existência da língua como tal. E pensa-se na relação entre elas, as línguas, e nos sentidos que são postos nessas relações como se fossem inerentes, próprios às essências das línguas e das teorias”. Para a autora, fica implícito que se pode “manipular” como se quer a política linguística. Ela assinala que outras vezes pode-se falar em política linguística quando, na realidade, “trata-se do planejamento

linguístico, de organizar-se a relação entre línguas, em função da escrita, de práticas escolares, do uso em situações planejadas” (ORLANDI, p. 7).

O Brasil, por ser um país multilíngue, como acontece em geral com os outros países, possui uma língua oficial, ao lado das muitas línguas indígenas, dialetos regionais, línguas de imigração, etc. A língua oficial, ao lado da multiplicidade concreta das línguas, tem a função de construir uma “unidade imaginária” nos Estados e “é um dos lugares de representação de nossa unidade e soberania em relação a outras nações” (ORLANDI, 2007, p. 59), mesmo que aconteça num momento no qual as questões da globalização, das nacionalidades e do multilinguismo estejam numa conjuntura de destaque. Assim, se num país são praticadas muitas línguas todas as ações dos cidadãos na relação com o Estado, e vice-versa, serão realizadas por meio da língua oficial.

A língua oficial de um país tem um aspecto muito importante: é parte do que caracteriza a identidade de um povo e de sua nação. A identidade (a nacionalidade) é constituída por um conjunto de elementos, entre os quais um dos principais é o fato de que se fala uma língua tomada como elemento da própria identidade. Por outro lado, caracteriza-se por ser a língua obrigatória para todas as ações próprias da relação dos cidadãos com o Estado (seu país). Além disso, o Estado tem a obrigação de garantir a educação de seus cidadãos na sua língua oficial. No Brasil, o ensino é feito em português, mesmo que na escola sejam ensinadas outras línguas estrangeiras (como o inglês, o espanhol, o francês, o italiano) (ELB, 2006).

Antes da promulgação da Constituição de 1988, a língua portuguesa não era oficializada legalmente, apenas havia uma consideração tácita de que se tinha uma língua. Na última Constituição, passou-se a dar uma definição direta de que a língua portuguesa é a língua oficial do Brasil e está disposto no artigo 13 da seguinte forma: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988, p. 32).

Conforme Mariani (2004, p. 21-33), antes de ser oficializada no Brasil, a língua portuguesa passou por um percurso histórico-linguístico que tem origem no século XVI. O contexto linguístico desde o início da conquista até o século XVIII no Brasil era de multilinguismo, no qual circulavam várias línguas (indígenas e de imigrantes) em diferentes espaços de comunicação e com distintas funções. Porém, em meio a essa multiplicidade linguística, a institucionalização de uma língua foi um meio de defesa, de dominação de um agente dominador (no caso do Brasil, este agente foi o nosso colonizador, Portugal) sobre um dominado. De acordo com a autora, na trajetória da institucionalização linguística, dois

importantes processos históricos contribuíram para a sua consolidação: um diz respeito às ações da Igreja Católica, com os jesuítas prescrevendo o modo e os meios linguísticos para evangelizar os povos indígenas; o outro se refere ao surgimento das gramáticas e de dicionários, que serviram de instrumento para a descrição das línguas do novo mundo. Esses dois processos históricos irão configurar o modo como se deu o percurso da colonização linguística, a qual fez surgir a institucionalização oficial, exclusiva e definitiva da língua portuguesa no Brasil, em 1757, através do *Diretório dos Índios*, que obrigava todos a falarem o português (MARIANI, 2004, p. 35-55).

É nesse contexto de colonização que as políticas linguísticas e governamentais brasileiras têm sua gênese, exercendo suas ações até os dias atuais. Uma dessas ações diz respeito aos gramáticos do século XIX, que, segundo Orlandi (2007, p. 54), “desenvolveram intenso trabalho que marcou uma posição na política de línguas da época”. A autora acrescenta que entre Brasil e Portugal a constituição do saber sobre o português do Brasil não é mera “influência” de Portugal, mas “o trabalho de filiações teóricas, onde se dá um processo de re-significação, de historicização, do saber sobre a língua assim como sobre a sua própria constituição” (p. 54).

Quanto à relação do português com o espanhol, na visão de Luce (1990, p. 276), os esforços pela difusão do espanhol no Brasil e do português em alguns países da América do Sul têm a ver com as dificuldades enfrentadas em consequência da adversidade da dominação cultural, resultante do poder dos países do Primeiro Mundo sobre os meios tecnológicos e sobre a produção cultural, seja por meio de revistas e livros, seja pela música, cinema, ou televisão.

Na visão de Celada (1999, p. 301), o campo de línguas e das políticas linguísticas teve um progresso no espaço do Cone Sul na última década do século passado. Na visão da autora, esse progresso impôs o surgimento vertiginoso da necessidade de estudar espanhol por parte dos brasileiros e português por parte dos hispano-americanos. No Brasil, a crescente demanda de ensino de língua espanhola que ocorreu há alguns anos estava ligada às exigências criadas pela implementação do Tratado do Mercosul. Contudo, a autora acrescenta que algumas decisões administrativas foram tomadas em ritmo do sistema burocrático, citando como exemplo significativo a implantação do ensino de língua espanhola nas escolas “nos moldes mais estreitos do ensino de línguas estrangeiras” e a utilização de métodos que revelam “certa incapacidade de compreender e interpretar a singularidade do encontro das duas línguas” (p. 302).

Podemos dizer que nas regiões de fronteira do Brasil com a Argentina, o Uruguai e o Paraguai, onde circula grande número de estrangeiros, a necessidade de aprender espanhol ocorre com mais intensidade, em razão de o idioma ser usado como meio de comunicação nas relações comerciais e turísticas. O interesse em aprender espanhol, no caso da cidade de São Borja, teve um aumento a partir de 1997, quando foi construída a ponte da Integração, que liga a cidade com Santo Tomé, na Argentina. Desde 1997, surgiram muitos cursos de espanhol em escolas de idiomas, e na universidade local foi oferecida a licenciatura em língua portuguesa e espanhola. A procura foi intensa durante os dez anos que passaram e, atualmente, houve uma diminuição da oferta de ensino por parte dessas instituições. Contudo, houve um aumento da oferta de ensino de espanhol nas escolas estaduais de São Borja, em razão da implementação da lei que obriga a oferta do ensino de espanhol no Ensino Médio.

Concluindo, as políticas linguísticas até então adotadas no Brasil geram um processo que cria expectativas naqueles que estão envolvidos com o ensino e aprendizagem de línguas, tanto a materna como a estrangeira. Por isso, é pertinente esclarecer, como será feito na seção seguinte, sobre as leis que fundamentam o ensino de línguas estrangeiras, principalmente sobre o espanhol que é objeto de interesse desta pesquisa.

### **1.3.2 O que a lei estabelece sobre o ensino de espanhol**

A ordenação do sistema educativo no Brasil está regulada na lei 9.394/96 da lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) e estabelece, quanto ao ensino de línguas estrangeiras, a inclusão de forma obrigatória de uma língua estrangeira moderna na parte diversificada do currículo de Ensino Fundamental, a partir da 5ª série (art. 26, § 5º); estabelece para o Ensino Médio uma língua estrangeira obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, com caráter optativo, de acordo com as possibilidades da instituição (art. 36, item III).

Entretanto, diante de uma nova realidade, o governo federal brasileiro aprovou lei que regulamenta o ensino de língua estrangeira moderna. O informativo eletrônico da Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro da Educação, em Brasília, DF, divulgou o seguinte comunicado:

No dia 08 de agosto de 2005, depois de um longo processo que teve início em 1991, o Presidente Luis Inácio Lula da Silva transforma na Lei nº 11.161 o Projeto de Lei 3.987, de 2000, de autoria do Deputado Átila Lira (PSDB/PI), a qual torna obrigatória a presença da língua espanhola no currículo de nível secundário das escolas públicas brasileiras, sendo-lhes facultado aos seus alunos fazer ou não a matrícula. A implantação se dará de forma gradual desde o ano 2005 até 2010, tendo o Governo um prazo de exatamente cinco anos para fazê-lo. Atribuiu-se aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade pelas normas que possibilitem sua execução, de acordo com as condições e peculiaridades de cada região (BRASIL, 2005a).

Sendo optativa a inclusão de uma segunda língua estrangeira moderna no Ensino Médio, antes da promulgação da lei 11.161 algumas escolas já as incluíam, visto que as línguas estrangeiras integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias assumem a condição de parte do conjunto de conhecimentos essenciais do aluno, permitindo-lhe integração com o mundo (BRASIL, 2002, p. 147).

Nos dias atuais, a aprendizagem de uma segunda língua é fundamental para o crescimento e a inserção do ser humano num mundo globalizado. Segundo os PCN-LE do Ensino Médio, as línguas estrangeiras modernas recuperam, de algum modo, a importância que durante algum tempo lhes foi suprimida, sendo consideradas como disciplinas pouco relevantes no currículo pelos alunos e pelos próprios docentes. Agora, adquirem um papel tão importante como qualquer outra disciplina do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. De acordo com esse documento:

[...] as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida (BRASIL, 2002, p. 148).

No caso da língua espanhola, o ensino e a aprendizagem como língua estrangeira pode ter a função de ampliar os horizontes culturais. Ao conhecer outras culturas, outras formas de encarar a realidade, os alunos passam a refletir muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar a realidade com maior profundidade, tendo melhores



condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, pensar e sentir e a de outros povos (BRASIL, 2002, p. 148).

Quando se diz que o ensino de uma língua estrangeira amplia os horizontes culturais, não se pode conceber a cultura como uma produção cujo acesso se restringe a poucos privilegiados. Sobre isso Nardi (2007, p. 66) destaca que ainda se insiste em trabalhar o ensino de uma língua estrangeira como “a possibilidade de acesso a uma cultura e/ou a um modo de vida ideais, endeusando-se valores e comportamentos de um universo de primeiro mundo, que passa a ser *O Centro*, lugar mágico a que se almeja ter acesso”.

Tendo em vista a importância de se aprender uma LE, percebe-se que o espanhol está tomando papel de destaque nos currículos escolares brasileiros, em razão da lei 11.161 e de que é um idioma em crescente ascensão no mundo. O espanhol é hoje a segunda língua mais falada em relações internacionais e comerciais. As alianças comerciais entre os países de língua hispânica (Mercosul, por exemplo) incrementam a necessidade de sua utilização. O número de falantes hispânicos nos Estados Unidos também aumentou muito, o que permitiu maior representatividade no panorama mundial<sup>33</sup>.

A oficialização do ensino de língua espanhola como língua estrangeira obrigatória no Ensino Médio foi novidade no Brasil em 2005. A importância do idioma tornou-se mais evidente com alguns fatos que contribuíram para isso, como as relações comerciais do Brasil com a Espanha e com os países hispano-americanos; a posição geográfica do país na América do Sul, fazendo fronteira com países que possuem o espanhol como idioma oficial, e a proximidade linguística e cultural dos idiomas português e espanhol. Acrescentamos o advento da globalização, visto que em muitas áreas profissionais as pessoas necessitam saber este idioma, seja para comunicar-se, seja para leitura de manuais e de literatura técnica. Também, a internet aumentou essa necessidade, já que é usada como meio de aquisição e transmissão de informações e de pesquisa; por isso, “navega-se” muito em *sites* internacionais (neste caso, dos idiomas oferecidos nos *sites* – inglês, alemão, francês, italiano e espanhol – este último é o mais requisitado pela proximidade com o português). Além da internet, outro meio de aquisição de informações é por meio da imprensa escrita internacional. Sabemos que hoje em dia as pessoas têm mais acesso a jornais e revistas estrangeiras dos países da América

---

<sup>33</sup> Conforme Bruno e Mendoza (1998, p. 34), o inglês é a primeira língua mais falada em relações internacionais e comerciais; a segunda é o espanhol. Em número de falantes o chinês é a língua mais falada no mundo, com 780 milhões de usuários (1980); o inglês, neste caso, está na segunda posição, com 440 milhões (1980) e o espanhol, em terceiro, com 334 milhões (1996).

Latina (principalmente da Argentina e do Uruguai), o que aumenta ainda mais a importância de saber o espanhol.

O deputado Átila Lira, autor do projeto de lei, discorreu no Seminário sobre o Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira<sup>34</sup> que o momento político é favorável tanto para a aprovação da lei quanto para a sua implantação. No mesmo evento, a Doutora Neide Maia González, representante da USP e redatora dos Parâmetros Curriculares para o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio, ressaltou questões de natureza política e pedagógica presentes tanto na elaboração dos Parâmetros como na assinatura da própria lei 11.161, além de assinalar a natureza predominantemente pedagógica do papel atribuído ao ensino das línguas estrangeiras na escola regular, esclarecendo que na proposta prevalece a função educativa sobre a função simplesmente “veicular”. O diretor da Organização dos Estados ibero-americanos (OEI), pronunciando-se no evento, enfatizou que a principal contribuição da normativa será o acesso dos alunos da escola pública ao espanhol, sublinhando a importância da nova regra nos processos de integração do Mercosul e da América do Sul.

A referida lei, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, dispõe que o processo de inclusão do espanhol deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da data de implantação desta lei, 05 de agosto de 2005 (art. 1º, § 1º). A oferta do idioma pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos (art. 2º); contudo, para a rede privada, as aulas de espanhol poderão ser ministradas fora do horário regular das aulas e a disciplina poderá ser ministrada pela escola ou por cursos de línguas<sup>35</sup>. Também dispõe que a determinação da liberdade de escolha presente na LDB se mantenha presente, no sentido de preservar o caráter opcional em favor do aluno, ao mesmo tempo em que se impõe a obrigatoriedade para os estabelecimentos de ensino (art. 1º).

Entretanto, se a lei 11.161 confere obrigatoriedade da inclusão da disciplina de espanhol no Ensino Médio, não a confere no Ensino Fundamental, no qual a inclusão é facultativa nos currículos plenos de 5ª a 8ª séries (art. 1º, § 2º). Contudo, o ensino de língua estrangeira no EF está regulamentado pela LDB (art. 26, § 5º), que inclui, “a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna” (BRASIL, 1996). E mesmo

---

<sup>34</sup> O Seminário sobre o Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira foi realizado na cidade do Rio de Janeiro, nos dias 17 e 18 de novembro de 2005, e reuniu várias autoridades, representantes de órgãos públicos e de associações nacionais e internacionais, além de professores e jornalistas. O conteúdo do Seminário está lavrado em ata (SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2005).

<sup>35</sup> Para esta questão, caberá aos Conselhos Estaduais de Educação definir normas para a implementação da lei em cada um dos Estados.

não havendo obrigatoriedade do ensino de espanhol no EF, o idioma pode ser incluído no currículo, uma vez que a LDB determina que deve ser adotado obrigatoriamente o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja escolha será feita pela comunidade escolar e de acordo com suas necessidades (BRASIL, 1996, art. 26 § 5º).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de LE do Ensino Fundamental dispõem que a aprendizagem de língua estrangeira nas escolas “é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão”; além disso, “ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 63). Nessa perspectiva, o ensino de espanhol, direcionado não somente para o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também da competência leitora, pode proporcionar ao aluno, conseqüentemente, um melhor entrosamento na sociedade nos dias atuais. Além disso, pode dar acesso a um maior número de informações, com pontos de vista diferentes.

Ao confrontar a Lei de Diretrizes de Bases com a lei 11.161, duas questões emergem no que se refere à oferta de língua espanhola nas escolas. A primeira é se a escola optar por manter o ensino de uma única língua estrangeira, o idioma deverá ser obrigatoriamente o espanhol e, assim, a matrícula do aluno não poderá ser facultativa, conforme determina o art. 1º da lei 11.161. O que emerge nessa questão é a contradição existente entre a oferta do ensino obrigatório pela escola e a liberdade de escolha do aluno. A segunda questão é que, se a escola não quiser abrir mão do ensino de uma determinada língua estrangeira que é habitualmente ministrada (inglês, francês, italiano, etc.), terá de oferecer dois idiomas, sendo um deles, obrigatoriamente, o espanhol. Neste caso, somente será facultativo ao aluno cursar ou não a outra língua estrangeira, visto que o espanhol é de ensino obrigatório conforme a lei.

Concluindo esta seção, sobre a lei que estabelece o ensino de espanhol no sistema escolar, propomos a seguinte pergunta: o que isso implica no tema deste trabalho? Pensamos que a implementação da lei que determina o ensino obrigatório da língua espanhola nas escolas faz parte do contexto histórico e, na perspectiva da Análise de Discurso, constitui as condições de produção do discurso dos alunos. A AD considera não só a língua como estrutura, mas também o contexto social e histórico ao qual a língua está atrelada. A seguir, passamos a abordar o referencial teórico que fundamentará as análises deste trabalho.

## **PARTE II**

### **PRESUPOSTOS TEÓRICOS**

## REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso que fundamentarão as análises do presente trabalho. Mas antes de abordar a teoria propriamente dita, convém esclarecer o porquê da escolha da Análise de Discurso para tratar do assunto proposto – o imaginário sobre a língua espanhola no discurso dos alunos são-borjenses. A opção pela AD deu-se porque esta teoria apresenta a concepção de que o sujeito é sempre determinado pelo contexto social e histórico, pela ideologia e pelo inconsciente. Neste capítulo, mobilizamos os conceitos que dizem respeito à pesquisa realizada, visto que cada *corpus* que se constrói mobiliza certos conceitos, não o todo da teoria.

A Análise de Discurso de linha francesa interessa pelas questões discursivas e trabalha com conceitos exteriores ao que é do âmbito linguístico. É uma disciplina de ruptura<sup>36</sup>, que visa a estudar o processo de produção da linguagem e sua relação com a exterioridade, articulando três regiões do conhecimento científico, atravessadas por uma teoria psicanalítica de sujeito<sup>37</sup>, conforme Pêcheux e C. Fuchs (1997, p.163):

- a) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
- b) a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
- c) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

A teoria do discurso é a região do conhecimento na qual se produz o corpo teórico para que a AD se instaure, propondo o discurso como objeto por meio do qual se pode problematizar a questão do sentido.

---

<sup>36</sup> Diz-se que a Análise de Discurso é uma disciplina de ruptura porque rompe o corte saussuriano de língua/fala e faz intervir o conceito de discurso. O novo par língua/discurso não assinala mais uma relação de oposição entre os conceitos envolvidos, mas, sim, de contradição. A língua, na AD, vai funcionar como base, como lugar material onde vão se realizar os processos discursivos e como modo de acesso para analisar a materialidade do discurso (LEANDRO FERREIRA, 2004).

<sup>37</sup> A teoria psicanalítica de sujeito baseia-se em pressupostos freudo-lacanianos, especialmente no que se refere à questão do inconsciente estruturado como linguagem.

A seguir, apresentamos os conceitos que fundamentarão a análise do *corpus* da pesquisa. Os conceitos mobilizados para alcançar o objetivo proposto são o discurso, as condições de produção do discurso, a memória, o interdiscurso, o pré-construído, a paráfrase, a ideologia, o inconsciente, o imaginário, as formações imaginárias e discursivas, o sujeito do discurso e as modalidades da forma-sujeito. Todavia, antes apresentamos um breve percurso da ciência sobre a qual Pêcheux desenvolveu suas formulações.

## 2.1 A respeito da Análise de Discurso

A Análise de Discurso surgiu na França, na segunda metade da década de 1960, num período de pleno domínio das teorias estruturalistas, tanto na linguística como nas ciências humanas. A primeira metade do século passado foi um período de grande produtividade para a linguística, decorrente dos postulados saussurianos, porém as questões pertencentes à fala sofreram algumas ressalvas posteriormente por alguns linguistas e estudiosos. Um deles é Michel Pêcheux (1938 – 1983), considerado o fundador da Análise de Discurso de linha francesa e cujas ideias se desenvolvem no Brasil a partir dos estudos de Eni P. Orlandi (2005b, p. 75).

Com base no conceito introduzido pelo linguista genebrino Ferdinand de Saussure, que vê a língua como um sistema, Michel Pêcheux afirma que a língua “deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento*” (1997a, p. 62, grifos do autor). Para Saussure a fala, em oposição à língua, é considerada “como resíduo não-científico da análise” (PÊCHEUX, p. 62). Pêcheux tem em Saussure o ponto de partida para suas teorias, que fazem da parte descartada – a fala – uma nova instância da linguagem.

Pêcheux propõe um novo objeto de estudo, denominado “discurso”, que representa a interação, um modo de produção social em que se manifesta a ideologia mediadora entre o homem e a sua realidade. A construção de um método de compreensão desse novo objeto impulsiona a instituição de uma nova ciência, que dá conta da complexidade da língua como fato social e histórico. Para tanto, não se trabalha com a língua como sistema abstrato, mas como o lugar de manifestação da ideologia, pois ela está inserida no histórico e no social.

A Análise de Discurso tem como ano inaugural 1969, com a publicação da tese de Pêcheux, intitulada *Analyse Automatique du Discours* (Análise Automática do Discurso - AAD) e com o lançamento de importante revista *Langages*, organizada por Jean Dubois (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 14). Este trabalho de Pêcheux, onde se propõe o discurso como um novo objeto de estudo, dá uma visão interdisciplinar a sua teoria e sugere que as ciências se confrontem, particularmente, a história, a psicanálise e a linguística.

Segundo Orlandi (2005b, p. 75), a “escola”<sup>38</sup> da AD no Brasil mostra-se pulsante, sem medo de incorporar novas materialidades e sem estacionar nas questões e querelas que marcaram sua origem europeia. No Brasil, ao contrário da França, a AD construiu seu percurso<sup>39</sup> sem apagar o lugar singular do seu fundador, Michel Pêcheux, e desenvolveu-se mantendo consistentemente certos princípios sobre a relação língua/sujeito/história ou sobre a relação língua/ideologia, na qual a história do conhecimento metalinguístico é articulada “sistematicamente com a história da constituição da própria língua, ligando-se a língua à sua exterioridade, a seus territórios, às populações, às nações e Estados com suas políticas” (ORLANDI, p. 75), tendo o discurso como lugar de observação dessa relação.

Para Leandro Ferreira (2005, p. 16), as razões do surgimento da Análise de Discurso na França, no final da década de 1960, diferem das razões que a fizeram proliferar no Brasil no final da década de 1970. De acordo com a autora:

Na França o quadro da conjuntura política da época contrapunha a Análise do Discurso à tendência dominante nas ciências sociais – o conteudismo, a análise de conteúdo – como também à entrada com força da corrente formalista-logicista, graças ao prestígio, entre outros, de linguistas como Chomsky. No Brasil, desde o início, o embate se deu com a Linguística, sendo a Análise do Discurso acusada de não dar importância à língua, fixando-se exclusivamente no político (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 16-17).

---

<sup>38</sup> Quando se fala em “escolas” é habitual fazer-se uma primeira grande divisão, entre a AD europeia e a americana (EUA). Do lado da americana está a tendência de uma declinação linguístico-pragmática (empiricista) da AD com um sujeito intencional; do lado europeu, a tendência (materialista) que desterritorializa a noção de língua e de sujeito (afetado pelo inconsciente e constituído pela ideologia) na sua relação com discurso. A América do Sul, precisamente Campinas, entra com sua contribuição. A AD praticada no Brasil não deixa intocada a relação já fixada e dominante que tem a tradição europeia e a norte-americana. Se coube à Europa fixar-se na escrita, e aos americanos, no oral, no Brasil a AD não foi afetada pela divisão entre escrita e oral. (ORLANDI, 2005b, p. 79).

<sup>39</sup> No Brasil, a AD institucionalizou-se com algumas resistências e configura-se como uma disciplina de solo fértil, com consequências para a teoria e para a prática do saber linguístico (ORLANDI, 2005b, p. 81).

A proposta de Pêcheux (1995; 1997a) apresenta uma tripla fundação, Saussure-Marx-Freud, que situa a Análise de Discurso em três regiões do conhecimento científico: a) na linguística, com a problematização do corte saussuriano, dando ao linguista o lugar de *fundador da linguística como ciência* e retomando a sua ideia de “real da língua” na noção de sistema, mas centrando a análise na semântica, com a ideia da não transparência do sentido; b) no materialismo histórico, com a releitura althusseriana de Marx, sustentando a ideia de que há um real da história não transparente para o sujeito, já que ele é atravessado pela ideologia; c) na psicanálise, com a releitura lacaniana de Freud, sustentando a ideia do sujeito em sua relação com o simbólico, pensando o inconsciente estruturado pela linguagem.

Com base nos conceitos e métodos da linguística, a Análise de Discurso passa por três fases e é marcada por deslocamentos, isto é, ao elaborar esse campo disciplinar, Pêcheux faz revisões e mudanças em seus conceitos essenciais. De acordo com Fernandes, essas três épocas

[...] refletem as revisões e mudanças no pensamento desse autor que se ocupou da proposição dessa área de conhecimento. Essas três épocas não se definem precisamente por uma divisão cronológica, elas refletem essencialmente a elaboração e reelaboração dos conceitos que constituem o aparato teórico e metodológico desse campo do saber (2005, p. 79-80).

Assim, a AD vai se distinguindo, gradativa e sistematicamente, das demais áreas das ciências humanas e a necessidade de marcar sua especificidade nos estudos da linguagem a conduz a considerar as condições em que o discurso é produzido e o espaço que este se configura no interior de um interdiscurso.

Sobre as três fases da Análise de Discurso, Denise Maldidier (2003) fez um detalhado exame dos textos de Pêcheux e de suas três principais obras, situando-os cronologicamente: *A análise automática do discurso* (1969), *Uma crítica à afirmação do óbvio* (1975) e *Discurso: estrutura ou acontecimento* (1983).

A primeira época da Análise de Discurso reflete uma exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural. Esta noção, conforme Fernandes (2005, p. 80), é resultante de “uma posição estruturalista pós-saussuriana”, podendo ser compreendida como “um conjunto de discursos produzidos em um dado momento” e considerados como



homogêneos e fechados em si. Portanto, o processo discursivo é produzido como “uma máquina autodeterminada e fechada em si mesma” (PÊCHEUX, 1997b, p. 311).

Na primeira fase, o sujeito<sup>40</sup> é tratado como assujeitado e com a ilusão de ser a fonte do seu discurso. Segundo Pêcheux (1997b, p. 311, grifos do autor), os sujeitos, como produtores de seus discursos, acreditam que “‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’”. De acordo com Maldidier, é nesta fase inicial, a qual compreende a *Análise automática do discurso* (AAD-69), que Pêcheux desenvolve um dispositivo automático para o discurso e uma análise não subjetiva da subjetividade. Também, introduz o conceito de “condições de produção”<sup>41</sup>, o qual é originado do marxismo, porém o torna “uma reformulação da noção descritiva de ‘circunstâncias’ de um discurso” (2003, p. 23, grifo da autora).

Na segunda época da Análise de Discurso, Pêcheux (1997b, p. 314) faz um deslocamento teórico que resulta de uma conversão filosófica de como são vistas as relações entre as “máquinas” discursivas estruturais, tidas como objetos da AD. O autor apresenta a noção de *formação discursiva* (FD), baseando-se na noção que Michel Foucault expõe em sua obra *A arqueologia do saber*<sup>42</sup>. Nas palavras de Pêcheux, o conceito de formação discursiva

[...] começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu “exterior”: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela [...] (1997b, p. 314, grifo do autor).

Assim, uma formação discursiva é constituída de outras formações discursivas, de elementos que vêm de seu exterior, sob a forma de *pré-construídos* e de *discurso transverso*. Em sua formulação teórica aparece também a noção de *interdiscurso*, “introduzida para designar ‘o exterior específico’ de uma FD” (PÊCHEUX, 1997b, p. 314, grifo do autor).

---

<sup>40</sup> Esta noção de sujeito formulada por Pêcheux tem origem nas leituras da obra de Louis Althusser (1918-1990), *Aparelhos ideológicos do Estado*, para o qual o indivíduo concreto é constituído em sujeito (PÊCHEUX, 1995, p. 151-158).

<sup>41</sup> Este conceito designava a ideia central de que o discurso é *determinado* por um “exterior”, que evoca tudo o que, fora a linguagem, faz do discurso um “tecido histórico-social” (MALDIDIER, 2003, p. 23).

<sup>42</sup> Nessa obra, Michel Foucault apresenta a noção de *formação discursiva*, que a define como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2005, p.133).

Contudo, o conceito de sujeito permanece o mesmo da primeira fase da AD: como assujeitado à formação discursiva com a qual se identifica (FERNANDES, 2005, p. 82).

É importante salientar que os conceitos desenvolvidos por Pêcheux foram reformulados ao longo da trajetória de seu trabalho. Exemplificando, os conceitos de *formação discursiva* e de *condições de produção*, que na fase inicial foram considerados, respectivamente, como um espaço fechado e como elementos estáveis e homogêneos, posteriormente, na segunda época da AD passaram a ser vistos e articulados pelo viés da contradição.

Segundo Malidier (2003, p. 44), a obra de Pêcheux que marca esta fase é *Lés vérités de la palice* (1975), traduzida para o português como *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, título considerado “um enigma irreverente”. O livro tem o *discurso* como sua figura central, embora a palavra não apareça no título nem no subtítulo em francês. Neste livro, Pêcheux desenvolve a sua teoria sobre o discurso e o sujeito pensando vários conceitos, como sentido, a ideologia, o intradiscurso, o interdiscurso, o pré-construído, as formações discursivas e ideológicas.

Na terceira época da Análise de Discurso há a emergência de novos procedimentos pela desconstrução da maquinaria discursiva fechada. Nessa fase, Pêcheux (1997b, p. 315) indica “direções referíveis em um trabalho de interrogação-negação-desconstrução das noções postas em jogo na AD” e mostra alguns fragmentos de construções novas. Conforme Fernandes (2005, p. 83), a ideia de homogeneidade dada à noção de condições de produção do discurso é deixada de lado: “há o reconhecimento da não neutralidade da sintaxe; a noção de enunciação passa a ser abordada e as reflexões sobre a heterogeneidade enunciativa levam à questão sobre o *discurso-outro*”. Segue (p. 83) afirmando que várias interrogações são feitas acerca do sujeito do discurso, do espaço de memória e da Análise de Discurso como procedimento de análise. Esta fase é marcada pelo encontro de Pêcheux com os linguistas Jean-Claude Milner<sup>43</sup> e Jacqueline Authier-Revuz<sup>44</sup> e dá início aos estudos sobre a heterogeneidade do discurso e do sujeito.

Ainda nessa fase, Pêcheux lança a obra *O discurso: estrutura ou acontecimento* (1983), em que propõe uma reflexão sobre a linguagem como estrutura e acontecimento, ou

---

<sup>43</sup> Milner, autor da obra *L'Amour de la langue* (O amor da língua) (1987), exerce grande influência no trabalho de Pêcheux.

<sup>44</sup> Jacqueline Authier-Revuz, que trata da enunciação, aborda no decorrer de seus trabalhos a questão da heterogeneidade como tema central.

seja, o discurso deve se situar no entremeio de uma análise baseada na estrutura da língua com uma análise em nível de fatos ideologicamente determinados.

Depois deste breve percurso a respeito da Análise de Discurso, passamos a abordar o seu objeto de estudo – o discurso –, que dentro do campo teórico da AD é visto não como um produto, mas como um processo que envolve o sujeito e a historicidade.

## **2.2 O discurso: estrutura, acontecimento e sentido**

Conforme esclarecido de início, a opção pela a teoria da Análise de Discurso deve-se ao fato de apresentar os conceitos que fundamentam esta pesquisa, no caso, vai dar conta do discurso dos alunos como sujeitos históricos e dotados de inconsciente e ideologia. Como o objetivo principal é conhecer o imaginário sobre a língua espanhola nos alunos são-borjenses, o caminho que levará a ele (o imaginário) é por meio do discurso. Em todo caminho percorrido existem placas que orientam para a chegada ao destino, porém o percurso não é algo seguro e tranqüilo; ao contrário, é tortuoso e com muitas pedras de depressões. Podemos dizer com essa metáfora que as placas são os conceitos que aqui foram mobilizados e o caminho é o discurso.

Com relação ao conceito de discurso<sup>45</sup>, constata-se que diversas áreas dos estudos linguísticos oferecem diferentes definições. De acordo com a Análise de Discurso, o termo apresenta a ideia de movimento, de prática de linguagem. Etimologicamente, discurso tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por (ORLANDI, 2005a, p. 15).

Entretanto, primeiramente será visto como Pêcheux define o discurso, tomando-se, para isso, três textos que fazem uma reflexão sobre este conceito. O primeiro é a obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*; o segundo, fundamental, é *A análise de discurso: três épocas* (1983); e o terceiro, *O discurso: estrutura ou acontecimento*. A seguir, revisamos as definições dadas por alguns autores brasileiros, já que a Análise de Discurso no Brasil está tomando outras dimensões.

---

<sup>45</sup> O termo “discurso” além de não ser suscetível de plural – diz-se “o discurso dos políticos”, o “discurso dos trabalhadores”, etc. – é objeto de uma abordagem não pura e somente linguística justamente por trabalhar com o contexto exterior que constitui a linguagem.

Em a *Análise automática do discurso*, de 1969, Pêcheux (apud HENRY, 1997, p. 15) propõe o discurso como um instrumento para as ciências sociais, mais especificamente como uma crítica à análise de conteúdo e à psicologia social. O autor propõe a análise automática como um instrumento científico, o qual serviria também para uma abertura teórica no campo dessas ciências. Para Pêcheux (apud HENRY, 1997, p.24), as ciências sociais estariam no prolongamento direto das ideologias. As ideologias estavam, por sua vez, diretamente ligadas à prática política, e diz que o instrumento da prática política é o discurso. Nessas condições, num primeiro momento, o discurso sustentou objetivo nitidamente político.

Em *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Pêcheux apresenta o *discurso* como figura central, que “liga todos os fios: da linguística e da história, do sujeito e da ideologia, da ciência e da política” (MALDIDIER, 2003, p. 45). Pode-se deduzir que nesta obra Pêcheux vê o discurso como uma arma científica que poderia romper com a concepção instrumental e tradicional da linguagem e interferir nas questões de ordem social ou política. Na obra, Pêcheux (1995, p. 87) explica “o caráter espontaneamente materialista da Linguística como prática científica *nos limites do seu domínio*”, mas adverte que ela é solicitada a respeito de certas questões exteriores<sup>46</sup> a seu domínio, porque, de certo modo, essas questões lhe dizem respeito (p. 88). Ainda ressalta que os mecanismos pertencentes ao sistema linguístico “têm a ver com o funcionamento da língua com relação a si mesma”, contudo, “esses mesmos mecanismos constituem também o pano de fundo de uma reflexão ‘filosófica’” (p. 90, grifo do autor).

Avançando no seu raciocínio, Pêcheux (1995, p. 91) afirma que “o sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, [...] para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento”. Entretanto, ressalta que sendo o sistema da língua o mesmo para diversos sujeitos não significa que o discurso seja o mesmo, pois a língua é apenas a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela, na medida em que os processos ideológicos estão simulados. Assim (p. 91, grifos do autor), opõe base linguística e processo discursivo, destacando que “todo sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma *autonomia relativa* que o submete a leis internas<sup>47</sup>”. Acrescenta que é “*sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos*, e não

---

<sup>46</sup> Pêcheux (1995, p. 88) cita, para exemplificar, as questões relativas à semântica, as quais afetam a linguística.

<sup>47</sup> As leis internas constituem o objeto da linguística.

enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva, etc., que utilizaria ‘acidentalmente’ os sistemas linguísticos”.

Pêcheux (1995, p. 92-93) mostra que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes, a qual não é homogênea, mas contraditória. As contradições ideológicas são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm entre si os processos discursivos. Em *Semântica e discurso*, portanto, Pêcheux vê o discurso não como fala, mas como um processo de produção de sentidos. Para o autor (p. 91), a fala é “uma maneira individual ‘concreta’ de habitar a ‘abstração’ da língua”, isto é, trata-se do uso, da realização.

Seguindo o mesmo pensamento, Orlandi (2005a, p. 15) refer que “a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato”, mas com a língua no mundo, com formas de significar, com produção de sentidos. E a relação do discurso com a dicotomia saussureana (língua/fala) dá-se por sua aproximação com as duas ordens. O discurso encontra a fala por ambos serem a ocorrência, a realização do sistema, levando-se em conta o homem na sua história. A autora (1998, p. 40) ainda reforça que o discurso é a “conjugação necessária da língua com a história, produzindo a impressão de realidade”.

Segundo Orlandi (1998, p. 39), no processo de constituição do discurso, tem-se “a memória, o domínio do saber, os outros dizeres já ditos ou possíveis que garantem a formulação (presentificação) do dizer, sua sustentação”, isto é, conforme Orlandi, para que as palavras tenham um sentido é preciso que já signifiquem, e a impressão referencial do sentido resulta do efeito da exterioridade.

Em *A análise de discurso: três épocas*, Pêcheux apresenta as três fases da AD. Na primeira fase da AD, considera o discurso como “um processo de produção discursiva”, que é “concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma” (PÊCHEUX, 1997b, p. 311), ou seja, considera-o como uma maquinaria discursivo-estrutural, de traços discursivos homogêneos. Na segunda fase da Análise de Discurso, a noção de discurso toma seus principais fundamentos. Pêcheux já situa o discurso como articulador entre a linguagem e a ideologia: a linguagem dentro de uma concepção saussureana de língua e a ideologia com bases althusserianas. E no que se refere à ideologia, Pêcheux (1995, p.160) já previa uma teoria do sentido, baseado na ideia de que o sentido de uma palavra dependeria da formação ideológica a que estivesse vinculado. Nesta fase da AD, Pêcheux (1997b, p 314, grifo do autor) apresenta um novo olhar sobre as relações entre as máquinas discursivas estruturais, que considera “relações de força desiguais entre processos discursivos, estruturando o conjunto por ‘dispositivos’ com influência desigual uns sobre os outros”. A noção de

formação discursiva transforma a ideia de “noção de máquina estrutural fechada”, pois uma FD “está em relação paradoxal com o seu ‘exterior’” (PÊCHEUX, 1997b, p. 314). Já na terceira fase da AD, Pêcheux considera a noção de maquinaria discursiva estrutural em crise e “o primado teórico do *outro* sobre o *mesmo* se acentua” (p. 315). Nesta fase, o discurso passa a ser visto como heterogêneo.

Em *O discurso: estrutura ou acontecimento* (1983), Pêcheux faz uma reflexão sobre o discurso como estrutura ou acontecimento e expõe diferentes caminhos para abordá-lo. Assim, (2006, p. 16, grifo do autor), um primeiro caminho “seria tomar um *enunciado* e trabalhar a partir dele”. A seguir, apresenta um outro caminho, que consiste em uma *questão filosófica*, e cita como exemplo a “relação entre Max e Aristóteles, a propósito da ideia de uma ciência da estrutura” (p. 16). Porém, o autor ressalta que não é um especialista de Marx, de Aristóteles e da história da filosofia. E um terceiro caminho seria o da tradição francesa de Análise de Discurso, como, por exemplo, “levantando, na configuração dos problemas teóricos e de procedimentos que se colocam hoje para essa disciplina, o da relação entre a análise como *descrição* e a análise como *interpretação*?” (p.17). Na perspectiva destes três caminhos, Pêcheux avança, então, em trabalhar entrecruzando esses três caminhos: o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação em AD.

Nessa obra, Pêcheux apresenta como exemplo um acontecimento (o de 10 de maio de 1981<sup>48</sup>), com base no qual faz reflexões sobre as discursividades que trabalham este acontecimento, entrecruzando proposições<sup>49</sup> logicamente estáveis e formulações equívocas. Além disso, faz dois questionamentos sobre os objetos discursivos, cujo modo de existência, para o autor, parece regido pela maneira como se fala deles: a) “uns devem ser mais reais que outros?”; b) “há um espaço subjacente comum ao desdobramento de objetos tão dessemelhantes?” (PÊCHEUX, 2006, p. 28).

Ao abordar essas duas questões, Pêcheux (2006, p. 29) faz reflexões sobre o *real*, dizendo que é “impossível” que seja de outro modo, e acrescenta que “não descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra”. O autor supõe que se existe independência do objeto em face de qualquer discurso feito a seu respeito, o que significa que há real, ou seja, há “pontos de impossível, determinando aquilo que não pode não ser ‘assim’” (p. 29). Também afirma que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de

---

<sup>48</sup> Esta data marca a vitória do partido de Esquerda na França, que fracassava nas eleições há mais de vinte anos.

<sup>49</sup> As proposições que o autor menciona são as suscetíveis de resposta unívoca. Assim, uma proposição pode ser “sim” ou “não”, pode ser “x” ou “y”, etc. (PÊCHEUX, 2006, p. 28).

tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (p. 53), isto é, o sentido não é compreendido como uma unidade fixa, já que é histórico e pode deslizar para outro.

Em *Discurso: estrutura ou acontecimento*, Pêcheux (2006, p. 56) afirma que todo discurso é dependente das redes da memória e dos trajetos sociais nos quais irrompe; além disso, “todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos”. Em outras palavras, o discurso não é apenas uma estrutura da língua, ele envolve fatos e acontecimentos que ocorrem na sociedade e que se assentam na memória discursiva do sujeito. O discurso não envolve, portanto, estritamente a língua sistêmica<sup>50</sup>, mas, por meio dela, envolve também o sujeito e a historicidade. Entende-se que o sujeito se faz *na* e *pela* linguagem, a qual só faz sentido “porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2005a, p. 25). Em outras palavras, a linguagem faz parte da constituição do sujeito. A linguagem também está sujeita à ambiguidade, a falhas, a equívocos, uma vez que quem lhe atribui o(s) sentido(s) é o sujeito.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o aluno são-borjense, aprendiz do espanhol de instituição de ensino, é constituído pela linguagem e está inscrito na história, pois ele não é o mesmo sujeito que viveu na Antiguidade ou na Idade Média ou na Idade Moderna; é, sim, um sujeito contemporâneo, situado num espaço geográfico e afetado pela história. Logo, o seu discurso não é somente a língua como uma estrutura isolada, mas é a língua como acontecimento, ou seja, são ambos reunidos – estrutura e acontecimento. Por sua vez, o aluno, ao produzir o seu discurso sobre a língua espanhola, constitui-se na relação com a linguagem, afetado pelo momento histórico em que está inserido.

Ainda a respeito da relação do discurso com a língua, Orlandi (2005a, p. 22) sustenta que “nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos”. Nessa perspectiva, infere-se que os processos discursivos têm na sua ocorrência a sistematicidade da língua, a qual, porém, não é fechada, funcionando como uma máquina movida exclusivamente pela lógica; ao contrário, está sujeita às falhas, às imperfeições, às ambiguidades, às opacidades, e é, assim, atravessada pela heterogeneidade. Portanto, pode-se dizer que a língua, a fala e o discurso não possuem fronteiras delimitadas, uma vez que um não ocorre sem o outro.

---

<sup>50</sup> A língua sistêmica refere-se à concepção estruturalista (cf. Saussure, em o *Curso de linguística geral*, 1916).

Na definição de Orlandi (2005a, p. 21), o discurso é como “efeito de sentidos entre locutores”. Para a autora, a linguagem é algo mais que transmissão de informações, em cujo funcionamento estão envolvidos sujeitos que produzem sentidos “afetados pela língua e pela história”. Conforme Leandro Ferreira (2005, p. 13), para Michel Pêcheux o discurso sempre foi o objeto de uma busca constante, sem cessar, e é nele, precisamente, “que se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó”, as questões relativas não só à língua, mas também à história e ao sujeito. Para a autora, o discurso é um verdadeiro “processo sem início nem fim” (parafrazeando Althusser); é um caminho nunca plano, nem acabado, mas tortuoso e deslizando.

Para Serrani (1998, p. 250), todo discurso é tomada de posição e efeito de identificação, representando “um deslocamento nas filiações sócio históricas de identificação [...]”. Em outras palavras, o discurso é uma tentativa de verificar “momentos de interpretação, enquanto atos de tomada de posição, isto é, efeitos de identificação assumidos e não denegados”.

Todo discurso produz diferentes sentidos, conforme as condições de produção em que os enunciados discursivos são (re)produzidos e as formações ideológicas do sujeito que os produz. Assim, o discurso do aluno são-borjense vai estar condicionado pelas formações ideológicas que constituem o seu interdiscurso. Também, as condições de produção do discurso envolvem questões da exterioridade e das formações imaginárias, elementos constitutivos do discurso, conforme Grigoletto (2003, p. 43-44).

Sendo o discurso produzido conforme as condições de produção, passa-se a seguir a abordar este conceito, introduzido por Pêcheux (1969) na *Análise de Discurso*.

### **2.3 As condições de produção do discurso**

As condições de produção formam um conjunto de elementos que trazem as questões da exterioridade e das formações imaginárias como constitutivas do discurso. As condições de produção não envolvem somente a contextualização histórica, mas também elementos estruturais do discurso.

Ao tratar sobre as condições de produção do discurso em *Análise automática do discurso (AAD-69)*, Pêcheux enuncia os diferentes elementos que fazem parte de sua



estrutura. Ele faz um esboço da posição dos protagonistas (A e B) do e no discurso e do referente (R), baseando-se no esquema “informacional” de Roman Jakobson (PÊCHEUX, 1997a, p. 80-83).

Para Jakobson os fatores constitutivos de qualquer processo linguístico são os seguintes: um *destinador*, que envia uma *mensagem* a um *destinatário*; a mensagem, que requer um contexto (denominado *referente*) ao qual ela remete; um *código*, comum a destinador e destinatário, e um *canal* físico ou uma conexão psicológica entre destinador e destinatário (PÊCHEUX, 1997a, p. 81). Este esquema<sup>51</sup> de Jakobson é redefinido por Pêcheux, que o apresenta da seguinte forma: a mensagem dá lugar ao termo “discurso”, que implica que não se trata de uma transmissão de informação, mas, sim, de *efeitos de sentido* entre interlocutores. O destinador e o destinatário são substituídos por A e B, que deixam de ser entidades físicas individuais e passam a designar *lugares* determinados na estrutura de uma formação social (p. 82). O autor deixa claro que os elementos A e B não designam a presença física de “organismos humanos individuais” e sim algo bem diferente e, também, o elemento R não se trata da realidade física, mas sim de um “objeto imaginário”. E por não se tratarem no discurso da presença física de “organismos humanos individuais”, os elementos A e B representam “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (p. 82-83).

Desse modo, por exemplo, na estrutura educacional o professor, o aluno e outros designam lugares determinados, marcados por propriedades diferenciais. O professor de espanhol, quando fala, fala de um determinado lugar social, ou seja, é o lugar social do professor de língua estrangeira. Por sua vez, o aluno aprendiz de espanhol, quando fala, também fala de um determinado lugar social, que é o lugar social do aluno. E o lugar do professor e do aluno é constituído por aquilo que é dito por eles como sujeitos (na escola e na sala de aula) e é marcado por rituais sociais, linguísticos, históricos, etc. O professor e o aluno, ao produzirem o seu discurso, já o fazem com um ritual preestabelecido no social e eles vão constituir-se em sujeitos. Portanto, o sujeito, ao produzir o seu discurso, o faz a partir de seu lugar dentro da sociedade.

No processo discursivo, as condições de produção são os elementos que trazem aquilo que é da exterioridade e das formações imaginárias do sujeito ao produzir o discurso.

---

<sup>51</sup> O esquema de Jakobson dá a ideia de que a língua é um instrumento de comunicação. Esta ideia formatou a cabeça dos estudantes por anos e ainda continua fazendo, pois está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos livros didáticos de português e de línguas estrangeiras. No esquema, o pressuposto é o de comunicação clara, transparente e objetiva. Se ocorrer um ruído ou um erro, tem-se de corrigi-lo para que ela funcione.

Conforme Pêcheux (1997a, p. 83), “todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias”. Pode-se relacionar a exterioridade constitutiva da linguagem com os elementos estruturais do discurso como formadores das condições de produção, os quais irão representar os pensamentos no intradiscurso.

Para Orlandi, quando se fala em condições de produção do discurso, compreendem-se basicamente os sujeitos e a situação. A memória, incluindo a maneira como “aciona” e funciona, também faz parte da produção do discurso, de acordo com Orlandi (2005a, p. 30). Isso porque, da mesma maneira que um *lugar* determinado na estrutura de uma formação social é marcado por rituais (sociais, linguísticos, históricos, etc.), é também marcado pela memória. O sujeito tem uma memória de dizeres já-ditos anteriormente que faz parte das condições de produção do discurso. O aluno aprendiz de espanhol, por exemplo, não importa em que nível escolar esteja já possui um ritual preestabelecido socialmente e uma memória, os quais vão ser condições de produção do discurso.

Conforme Orlandi, as condições de produção do discurso compreendem, portanto, o sujeito, a situação e a memória, e subdividem-se em dois níveis: o contexto imediato e o contexto amplo. A autora considera o contexto imediato o que diz respeito às circunstâncias da enunciação; são as condições de produção em sentido estrito (ORLANDI, 2005a, p. 30). Como exemplo, pode-se dizer que é aquilo que se pode visualizar ou imaginar, como um lugar, uma cidade e seus habitantes. O contexto amplo, segundo a autora, diz respeito a fatores sócio-históricos e ideológicos, ou seja, considera os elementos que derivam da forma de nossa sociedade, do modo como se elegem representantes e como se organiza o poder (p. 30-31).

Assim, tanto o contexto imediato quanto o amplo, referem-se às condições de produção de um discurso. Para exemplificar de outro modo, pode-se pensar em uma aula de espanhol como língua estrangeira numa escola: como contexto imediato têm-se a escola, a sala de aula, os alunos, o professor, o conteúdo da aula ensinada; como contexto amplo tem-se as relações de poder instituídas socialmente e num determinado tempo, as políticas linguísticas, o imaginário da e sobre a língua espanhola, que regulam as posições-sujeito do professor e do aluno. Por sua vez, o contexto amplo é determinado pelos efeitos sociais e ideológicos que regem o contexto imediato e nessas condições também são incluídas as representações e as atitudes dos alunos e dos professores diante da língua.

De acordo com o exposto, podemos considerar nesse estudo como contexto imediato a cidade de São Borja, as instituições de ensino selecionadas, os alunos que participaram da

pesquisa, a sala de aula, o momento da aplicação da pesquisa, o fato da pesquisa ter sido escrita e não oral. Como contexto amplo, temos o modo de organização do poder nas instituições de ensino, bem como os seus representantes –, diretor, vice-diretor, supervisor, professor, aluno, funcionários – distribuídos em suas posições, de onde delegam ou recebem ordens. Também, como contexto amplo temos o momento histórico pelo qual o país passa, a sua relação com a Argentina e a instituição da lei federal que obriga a inclusão da língua espanhola nas escolas.

Conforme Pêcheux (1997a, p.82), essa representação é constituída nos processos discursivos a partir de uma série de “formações imaginárias”<sup>52</sup>, que funcionam para designar o lugar do locutor e do interlocutor, atribuído a si mesmo e ao outro, ou seja, apontam a imagem que cada um faz do seu próprio lugar e do lugar do outro, abrindo perspectivas para antecipar, por essa visão “imaginária”, as representações do interlocutor.

Esquemáticamente, Pêcheux (1997a, p. 83-84) estabelece a existência de formações imaginárias no processo discursivo (o que ele chama de “jogo de imagens”), exposto por meio de expressões e respectivas questões com as quais se visualiza o imaginário das condições de produção de um discurso. Assim, temos o seguinte esquema: 1) a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A, com a pergunta “Quem sou eu para lhe falar assim?”; 2) a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A, com a pergunta “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”; 3) a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B, com a pergunta “Quem sou eu para que ele me fale assim?”; 4) a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B, com a pergunta “Quem é ele para que me fale assim?”; 5) o “ponto de vista” de A sobre R, com a pergunta “De que lhe falo assim?”; 6) o “ponto de vista” de B sobre R, com a pergunta “De que ele me fala assim?”. As relações desse complexo jogo de imagens são de forma inconsciente, não são previamente estabelecidas, ocorrendo no decorrer do processo discursivo.

Nesta pesquisa, o esquema de Pêcheux fica representado da seguinte forma: a língua espanhola representa R, o aluno representa A e o outro imaginário representa B. Dizemos que B é o outro imaginário, porque o aluno não fala com um interlocutor ao responder às perguntas do questionário, mas escreve e, ao escrever, constrói o outro imaginário, para o qual dirige a palavra: *Quem é ele para que eu lhe fale assim?* Este aspecto é relevante porque interfere na produção do discurso do aluno.

---

<sup>52</sup> Este conceito será visto neste trabalho mais adiante (item 2.8).

Na análise do *corpus*, levaremos em conta as condições de produção, por possibilitarem trazer à tona o que é a exterioridade constitutiva da linguagem e as formações imaginárias dos alunos. Portanto, sem as condições de produção não é possível chegar ao imaginário dos alunos.

Dentro das formações imaginárias, nas quais é possível o que Pêcheux (1997a, p.84) chama de “jogo de imagens”, temos uma “antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”. Nessas formações imaginárias há a existência de uma condição pré-discursiva do discurso, ou seja, as formações imaginárias são sempre originadas de processos discursivos anteriores, que são atravessadas por um “já ouvido” e um “já dito” (PÊCHEUX, p. 85). É na formação discursiva que a contradição e os diferentes efeitos de sentido estão presentes, a qual está inscrita no interior do interdiscurso, conceito que será tratado, juntamente com a memória e o pré-construído, na próxima seção.

#### **2.4 A memória, o interdiscurso e o pré-construído: lugares do impensado**

A memória possui características próprias quando pensada em relação ao discurso, sendo tratada por Pêcheux (1975) como espaço onde o interdiscurso está situado. O autor diz que o interdiscurso é um “todo complexo com dominante” das formações discursivas e que está submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação, caracterizando o complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

Pêcheux (1999, p. 50), em seu artigo *Papel da memória*, salienta que a memória não deve ser entendida como uma “memória individual” (no sentido psicologista), mas como “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. Nessa perspectiva, pode-se dizer que há uma configuração na memória que vai filiando certas formas de articulação e de pré-construídos e os quais vão constituindo a língua do sujeito.

O interdiscurso, segundo Pêcheux (1999, p. 52), pode ser entendido como a memória discursiva do sujeito, ou seja, “como estruturação de materialidade discursiva complexa”, onde emergem implícitos na linearidade do intradiscurso (ou seja, do dizer). O autor chama de memória discursiva

[...] aquilo que, face a um texto que surge como um acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discurso-transverso, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52, grifo do autor).

Para Pêcheux (1999, p. 56), a memória não pode ser concebida como “uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório”. Conforme o autor, a memória é “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularizações [...]”<sup>53</sup> (p. 56), o que vai ao encontro da definição de interdiscurso como espaço contraditório de reformulações e paráfrases.

Pierre Achard (1999, p. 17) afirma que “a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação<sup>54</sup>”; ela não restitui frases ouvidas no passado, mas restitui “julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrases” (p. 16).

Segundo Orlandi (2005a, p. 31), o conceito de interdiscurso é definido como algo que já falou anteriormente e em outro lugar. Em todo discurso há uma memória discursiva, vista como um saber discursivo, “que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (p. 31). Dessa forma, o interdiscurso disponibiliza dizeres ao sujeito, os quais, ao significar a sua fala, afetam o seu modo de dizer, numa determinada situação discursiva (p. 31).

Nessa perspectiva, Orlandi (2005a, p. 32) assegura que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua”, visto que, ao dizer, o sujeito “pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sob o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”. Assim, é possível afirmar que o já-dito – o dito antes e em outro lugar – é fundamental para se compreender como um discurso funciona, a sua relação com o sujeito e com a ideologia.

De acordo com Pêcheux (1995, p. 162), é nesse espaço de constituição de sentidos, o interdiscurso, que intervêm os efeitos ideológicos e imaginários. Como foi visto no início desta seção (p. 68), o interdiscurso é chamado pelo autor de “todo complexo com dominante”

---

<sup>53</sup> A “regularização”, termo introduzido por Pierre Achard, seria onde residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

<sup>54</sup> Para Achard (1999, p. 17), a enunciação deve ser entendida como operações que regulam a retomada e a circulação do discurso.

das formações discursivas; também é o interdiscurso que caracteriza o complexo das formações ideológicas. Sendo que “‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’”, toda formação discursiva do sujeito estará “sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (p. 162), com as quais o sujeito se identifica em seu discurso. Assim, o aluno, ao escrever algo sobre a língua espanhola, terá a intervenção dos efeitos ideológicos e imaginários na constituição dos sentidos de seu discurso, pois a sua formação discursiva estará dominada pelo complexo das formações ideológicas, ou seja, estará dominada pela ideologia que o constitui como sujeito e por aquilo que já foi dito em outro lugar.

Para a compreensão de *formação discursiva*, Pêcheux (1995, p. 160, grifos do autor) define-a como “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* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)”. Este conceito será tratado com maiores detalhes mais adiante (na seção 2.8).

Pêcheux (1995, p. 162-167) também sustenta que a linguagem está estruturada em dois eixos: um vertical, representando o interdiscurso, e um horizontal, representando o intradiscurso. Estes dois eixos se atravessam e se complementam. O interdiscurso, como o eixo vertical, é lugar onde se situam os dizeres “já-ditos” e esquecidos, que retornam ao discurso; como o eixo horizontal, é o lugar do dizível, ou seja, daquilo que se está dizendo num momento dado e em condições dadas. Em outras palavras, refere-se à linearidade do dizer, à sequencialidade da cadeia da fala. Nesses dois eixos que se atravessam e se complementam, podemos dizer que há um encaixe, como entre duas engrenagens, que funciona da seguinte forma: no intradiscurso (o nível da enunciação), cada vez que o sujeito enuncia, ele horizontaliza a linguagem e põe em relação o vertical (o que está na memória) e o horizontal.

Nesta pesquisa, o aluno ao falar ou escrever sobre a língua espanhola está acionando o seu interdiscurso e o seu intradiscurso. No seu interdiscurso, retorna os dizeres sobre a língua espanhola (aquilo que ouviu sobre a língua e a sua posição/opinião sobre ela), esquecidos por um determinado momento. Esses dizeres se materializam na linearidade da cadeia da fala ou da escrita (no seu intradiscurso), ou seja, as palavras se combinam para produzir o seu discurso. O intradiscurso é o lugar onde o discurso funciona com relação a si mesmo, ou seja, é a relação do que é dito agora com o que foi dito antes e com o que se dirá depois e, por isso,

também é chamado de o “fio do discurso” (PÊCHEUX, 1995, p. 166). É aqui onde e quando o sujeito precisa da ilusão de que domina o seu dizer.

Pelo que foi exposto, entende-se que todo dizer, na realidade, sustenta-se na confluência dos dois eixos: o vertical, representando o eixo da constituição do sentido, e o horizontal, o da formulação. Portanto, é a memória e a formulação atual concorrendo para a constituição dos sentidos (ORLANDI, 2005a, p. 33). Pêcheux (1995, p. 167) também afirma que “o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído”, fornecendo, desse modo, a matéria-prima que constitui o sujeito como “sujeito-falante”, com a formação discursiva que o assujeita.

Orlandi (2005a, p. 33) alerta para que não se faça confusão entre o que é interdiscurso e o que é intertexto. Segundo ela, “o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, da memória afetada pelo esquecimento<sup>55</sup>, ao longo do dizer, enquanto o intertexto restringe-se à relação de um texto com outros textos” (p.34). Nessa perspectiva, enquanto o intertexto refere-se mais à literatura, isto é, aos textos empíricos, o interdiscurso refere-se a discursos tanto de um mesmo campo discursivo como de campos distintos, de uma mesma ou de épocas diferentes.

Pêcheux (1995, p. 173) definiu dois tipos de esquecimentos que são inerentes ao discurso, constituindo, por conseguinte, o interdiscurso. Contudo, é importante ressaltar que a definição de esquecimento dada pelo autor não é a mesma que se conhece por convenção: a de que esquecer significa não lembrar. Para o autor, o esquecimento é o acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito. Dito de outra forma, o sujeito é inconsciente. Um deles é denominado de *esquecimento n° 1*, de ordem inconsciente e ideológica, pelo qual o sujeito não pode se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina, ou seja, nenhum exterior o determina ou o influencia. Neste esquecimento, o sujeito pensa ser a origem do que diz, como se os sentidos partissem dele, agindo de forma automática (PÊCHEUX, 1995, p. 173).

O outro esquecimento é o *esquecimento n° 2*, no qual o sujeito seleciona formas e sequências no interior da formação discursiva que o domina, as quais se encontram em relação de paráfrase. Assim, o sujeito seleciona “*um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação*

---

<sup>55</sup> O esquecimento é propriedade estruturante para o interdiscurso, porém não o é para o intertexto (ORLANDI, 2005a, p. 34).

*discursiva considerada*” (PÊCHEUX, 1995, p. 173, grifos do autor). Este esquecimento, da ordem dos enunciados, leva a que o sujeito tenha a ilusão de controlar o seu dizer e acoberta “o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apoia sua ‘liberdade’ de sujeito-falante” (p. 175, grifo do autor).

Sendo o sujeito afetado por esses dois tipos de esquecimento, no seu discurso irão se diferenciar uma base linguística (representando o esquecimento nº 2) e um processo discursivo (representado o esquecimento nº 1). É por meio da base linguística e do processo discursivo que se pode chegar à formação discursiva do sujeito, a qual “*dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ‘ao todo complexo com dominante’ das formações discursivas*” (PÊCHEUX, 1995, p. 162, grifos do autor).

Em *Semântica e discurso* (1975), a expressão “processo discursivo” passa a ser designada por Pêcheux como o sistema de relações de substituições, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam como elementos linguísticos em uma dada formação discursiva.

Outra noção que até agora não foi detalhada, referente ao interdiscurso, diz respeito ao *pré-construído*, o qual aparece determinando o sujeito por meio da estrutura discursiva da forma-sujeito. E por ser uma noção concernente a esta pesquisa, *ipso facto* será tratada aqui. Também, em *Semântica e discurso*, Pêcheux (1995, p. 96) toma como exemplo para a sua reflexão sobre o pré-construído uma citação retirada do artigo “Sens et dénotation”, de Friedrich Frege. Na proposta de Frege, Pêcheux constata que ele utiliza, em sua análise, termos e expressões tomados do vocabulário da lógica e da linguística de sua época. Além disso, constata que para Frege o funcionamento da língua tem relação com o funcionamento do pensamento, isto é, o funcionamento da língua induz o pensamento a uma ilusão (p. 96), a qual, para Frege, é resultante de “uma imperfeição da linguagem” (p. 97).

Entretanto, partindo do exemplo proposto por Frege e da “ilusão” que ele detecta, Pêcheux procura mostrar através de análise que, na realidade, trata-se de algo que chama de “pré-construído”. O termo “pré-construído”, primeiramente foi proposto por Paul Henry e segundo sua definição consiste em um termo ou construção que remete a uma construção anterior e exterior, sempre independente em relação ao que é construído pelo enunciado (PÊCHEUX, 1995, p. 99).

Pêcheux (1995, p. 164), avançando no conceito, define o pré-construído como um nível do interdiscurso e relaciona o seu funcionamento não só aos elementos de sentido “já-ditos” e presentes em sua ausência nos enunciados, mas também, e especialmente, ao próprio



processo de constituição do sujeito do discurso por interpelação ideológica. O autor considera este nível como a “modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito... ao mesmo tempo em que é ‘sempre-já-sujeito’” (p. 156, grifo do autor) e destaca que

[...] essa discrepância (entre a estranheza familiar desse fora situado antes, em outro lugar, independentemente, e o sujeito identificável, responsável, que dá conta de seus atos) funciona “por contradição”, quer o sujeito, em toda a sua ignorância, se submeta a ela, quer, ao contrário, ele a apreenda por meio de sua agudeza de “espírito” (PÊCHEUX, 1995, p. 156, grifos do autor).

Conforme Pêcheux (1995, p. 164), o pré-construído é o nível que fornece e impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), correspondendo ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica. Dito de outra forma, o pré-construído é o “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece e impõe a realidade e seu sentido sob a forma do universal.

E como se apresenta este pré-construído para o sujeito que está enunciando? O pré-construído se apresenta como algo que já veio definido desde antes e que se encaixa com o que se vem dizendo desde antes também, como se isso fosse algo que já está pensado, definido, consagrado e, inclusive, encaixado num novo enunciado. O pré-construído, como elemento do interdiscurso e como já dado, já pensado, apresenta-se como uma evidência. No discurso, o sujeito é como que capturado por essa evidência.

O assujeitamento ideológico<sup>56</sup> permite compreender que o pré-construído remete, concomitantemente, “àquilo que todo mundo sabe”, isto é, remete a tudo o que é do pensamento do “sujeito universal” e àquilo que todo mundo pode ser e entender numa “situação” determinada, sob a forma das evidências do “contexto situacional” (PÊCHEUX, 1995, p. 171).

Nas palavras de Grigoletto (2003, p. 73, grifo da autora), “o pré-construído é um elemento do interdiscurso determinado materialmente na sua própria estrutura”. A autora também explica que esse elemento, o qual faz parte de um domínio de saber, “irrompe em

---

<sup>56</sup> Conforme Pêcheux (1995, p. 170), o assujeitamento ideológico é a condição em que o sujeito “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa, ou seja, esquece-se das determinações que o constituem como tal.

outro sob a forma de ‘pré-construído’, isto é, como se esse elemento já se encontrasse aí”. Grigoletto ressalta que o pré-construído ajuda a fazer a passagem da forma empírica (abstrata) à forma material (linguístico-histórica), pois “é um elemento determinado materialmente na *ordem do discurso*<sup>57</sup> que emerge, no entanto, da *organização, da forma abstrata*” (2003, p. 74, grifos da autora). E explica ainda que é um elemento que contribui para a construção do sentido, visto que o analista, ao operar em suas análises, “está preocupado com o sentido do discurso” (p 74).

É por meio do pré-construído que a formação discursiva relaciona-se com o seu exterior. Pêcheux (1997b, p. 314) diz que “uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente invadida por elementos que vêm de outro lugar”, isto é, por elementos que vêm de outra formação discursiva e se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas sob a forma de pré-construído. Conforme Pêcheux (p. 314), o entrelaçamento desigual da formação discursiva com um exterior “obriga a se descobrir os pontos de confronto polêmico nas fronteiras da FD, as zonas atravessadas por toda uma série de efeitos discursivos [...]”. Tem-se, então, uma espécie de vacilação discursiva que, segundo Pêcheux (p. 314), “afeta dentro de uma formação discursiva as sequências situadas em suas fronteiras, até o ponto em que se torna impossível determinar por qual FD elas são engendradas”.

Entendendo que a memória não restitui sequências discursivas ouvidas no passado, mas que restitui os julgamentos que se fazem sobre as reformulações e paráfrases, o interdiscurso, portanto, vai ser o espaço onde essas reformulações e paráfrases vão operar. A paráfrase, em especial, será abordada a seguir com o propósito trabalhá-la mais adiante nas análises do *corpus*.

## 2.5 A paráfrase como substituição semântica e suporte analítico

A paráfrase é outro conceito tratado pela Análise de Discurso, é uma maneira de realização da repetição e da substituição. Na análise que faremos (de cunho descritivo e interpretativo), o discurso dos sujeitos pesquisados pode evidenciar uma ou mais paráfrases de

---

<sup>57</sup> Segundo Grigoletto (2003, p. 72), baseando-se nos conceitos de Foucault, a *ordem do discurso* é onde a língua e a história adquirem materialidade. O real da língua e o real da história remetem à *ordem do discurso*, assim como a *ordem da língua* e a *ordem da história* constituem-se em sua relação com a *ordem do discurso*.

determinada formação discursiva dominante. Assim, se o aluno, ao posicionar-se sobre a língua espanhola, produz uma sequência discursiva X, esta sequência pode estar parafraseando uma sequência discursiva Y, a qual faz parte de uma formação discursiva dominante em determinado contexto imediato e amplo.

Primeiramente, a paráfrase foi vista por Pêcheux (1997a) como a possibilidade de substituição de segmentos discursivos num determinado contexto discursivo, que ao se substituir os elementos estabelecia-se uma relação de sinonímia entre eles. Posteriormente, a noção de paráfrase foi associada à produção do sentido. Conforme Pêcheux e Fuchs (1997, p. 169, grifo dos autores), “a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a ‘matriz do sentido’”. Portanto, para os autores, é no interior da família parafrástica que o efeito de sentido é constituído, melhor dizendo, é no conjunto das sequências discursivas que parafraseiam determinada formação discursiva que é constituído o *sentido principal*. Nessa perspectiva, Pêcheux e Fuchs (p. 169, grifo dos autores) afirmam que “o ‘sentido’ de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente a esta ou àquela formação discursiva”. Dito de outra forma, é pela FD que um sentido pode ser concebido e não outro.

Serrani (1993) lembra que, para Pêcheux, uma das maneiras de definir a formação discursiva, conceito muito relevante para o desenvolvimento da Análise de Discurso, é defini-la “como espaço de reformulação-paráfrase” (PÊCHEUX, 1995, p. 172). Com base na AD, Serrani desenvolve um estudo sobre a repetição na discursividade e, em especial, sobre a paráfrase. A autora entende a paráfrase como uma relação semântica que não é uma propriedade inerente das frases nem pode ser concebida como estável nem universal para todos os sujeitos, já que o mal-entendido e o confronto entre os sujeitos é o que caracteriza a produção de sentidos na linguagem (SERRANI, 1993, p. 16).

Ao tomar como referência a definição de Pêcheux sobre formação discursiva (espaço de reformulação-paráfrase), Serrani (1993, p. 44) questiona qual é a diferença entre paráfrase e reformulação. Assim, afirma que as reformulações “pertencem ao nível da formulação”, ou seja, ao nível das sequências linguísticas efetivamente produzidas no fio do discurso. É o nível que dá espaço para as marcas, como “melhor dizendo”, “isto é”, “ou seja”. Portanto, “a reformulação corresponde ao nível do intradiscurso, já a paráfrase corresponde ao nível do interdiscurso” (p. 46). Nesses espaços, o da reformulação e o da paráfrase, que se pode pensar que a *matriz do sentido* é concebida.

Nessa linha de pensamento, Serrani (1993, p. 47) introduz a noção de ressonância de significação para definir o que é paráfrase. Para a autora, a paráfrase é “uma ressonância – interdiscursiva – de significação, que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido”. A noção de ressonância permite incluir no conceito de paráfrase o sujeito de linguagem, visto que ela (a ressonância) sempre ressoa para alguém.

No entendimento de Serrani (1993, p. 47), as paráfrases “ressoam significativamente na verticalidade do discurso e concretizam-se na horizontalidade da cadeia, através de diferentes realizações linguísticas”. Nessa perspectiva, a autora propõe uma especificação metodológica pela qual podem ser distinguidos dois tipos: as ressonâncias de significação em torno de *unidades específicas* e as ressonâncias de significação em torno de *modos de dizer*. O primeiro tipo refere-se ao funcionamento parafrástico de unidades como, por exemplo, itens lexicais, frases nominais, etc.; o segundo tipo, aos efeitos de sentidos produzidos pela repetição de construções sintático-enunciativas na estruturação de um discurso em nível interdiscursivo (p. 47).

Orlandi (2005a, p. 36) trata do conceito de paráfrase e do polissemia, dizendo que “todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos”. O processo parafrástico e o processo polissêmico são igualmente determinantes na linguagem (ORLANDI, 1996, p. 137).

Para Orlandi, a paráfrase representa “o retorno aos mesmos espaços do dizer”, ou seja, é a produção de diferentes formulações de um mesmo dizer que está sedimentado, ao passo que a polissemia “desloca ‘o mesmo’ e aponta para a ruptura, para a criatividade” (ORLANDI, 1996, p. 137). Dessa forma, a paráfrase está relacionada à questão da produtividade, ao passo que a polissemia está relacionada à questão da criação.

Assim, a produtividade, regida pelo processo parafrástico, mantém o sujeito num retorno constante ao mesmo espaço dizível, produzindo a variedade do mesmo, de acordo com Orlandi (2005a, p. 37). Ainda, a autora afirma que a criatividade, regida pelo processo polissêmico, rompe o processo de produção da linguagem, deslocando as regras e fazendo intervir o diferente. Para a autora, “a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo” (p. 38). Por sua vez, a polissemia “é a fonte da linguagem”, pois ela é “a própria condição de existência dos discursos” e acrescenta que se “os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não haveria necessidade de dizer” (p. 38).

Orlandi (2005b, p. 78) afirma também que a paráfrase é, simultaneamente, “fato de linguagem e procedimento heurístico”. Para a autora, a paráfrase, juntamente com a metáfora,

é suporte analítico de base (ORLANDI, p. 77) e é, na configuração das formações discursivas, “um fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, produzindo um deslizamento de sentido” (p. 78).

Em *A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso*, Orlandi (1996, p. 121-123) mostra, por meio de análises utilizando os jogos de paráfrases, que se pode chegar a (diferentes) efeitos de sentido. A autora diz que “as diferentes paráfrases estabelecem diferentes relações de interlocução” e acrescenta que nas construções é onde estão “as marcas com que o sujeito se representa” e também se apresenta ao seu interlocutor (p. 125).

Pelo exposto, podemos compreender, mesmo que de modo sucinto, que a paráfrase, na perspectiva da Análise de Discurso, diferencia-se, por exemplo, do enfoque linguístico e literário. Orlandi (2005b, p. 78) salienta que a paráfrase, explicitada como procedimento de análise, é uma marca da especificidade da AD, na qual o sujeito produz por meio da paráfrase diferentes formulações de um mesmo dizer. E é este sujeito, o do discurso, que será abordado a seguir.

## **2.6 O sujeito do discurso: assujeitado pela ilusão de autonomia**

Além dos conceitos abordados até aqui, Pêcheux expõe outros em sua teoria, que são importantes para interpretar a relação sujeito/língua na sociedade contemporânea e para pensar o sujeito do discurso. A teoria da Análise de Discurso, que expõe sobre as relações entre sujeito, linguagem e história, constitui-se num instrumento de interpretação cada vez mais presente nos múltiplos campos dos estudos da linguagem. Assim, o filósofo e linguista elabora uma teoria não subjetiva do sujeito e sustenta a análise na relação do real da língua e do real da história.

Para a AD, o sujeito do discurso não é autônomo como fonte de sentidos que lhe seriam transparentes e há nele uma determinação ideológica e inconsciente que o integra sem que ele – sujeito – possa impedir. Pêcheux (1995, p. 133, grifos do autor), ao esboçar uma teoria não subjetivista da subjetividade<sup>58</sup>, afirma que “os processos de ‘imposição/dissimulação’ que constituem o sujeito, ‘situando-o’ (significando para ele *o que*

---

<sup>58</sup> Em *Aparelhos ideológicos de Estado*, L. Althusser apresentou os fundamentos de uma teoria não subjetiva do sujeito (PÊCHEUX, 1995, p. 133).

*ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa ‘situação’ (esse assujeitamento)”, são concebidos pela “ilusão de autonomia constitutiva do sujeito”. O sujeito está assujeitado e, mesmo que esse assujeitamento não seja total, é constitutivo e significativo.

Conforme Orlandi (s/d, p. 17), o sujeito “submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico<sup>59</sup> na história”, ou seja, o sujeito é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história. E se o sujeito não se submete a língua, ele “não tem como subjetivar-se” (p. 18). Porém, quando se diz que “o sujeito, para constituir-se, deve-se submeter à língua, ao simbólico”, não se está afirmando que ele é pego pela língua enquanto sistema formal, “mas sim pelo jogo da língua na história, pelos sentidos” (p. 20). Logo, o sujeito é afetado pelo momento histórico no qual está inserido. E, além de ser um sujeito histórico, é também social, porque fala por meio das posições sociais que está exercendo em determinado momento.

Em *Semântica e discurso* (1975), Pêcheux (1995, p. 126, grifos do autor), ao tratar do discurso das ciências, discorda de que existam de somente “*relações pensadas, esvaziadas de todo ‘ser’*”, dizendo que “a ‘Lógica’ torna-se assim o núcleo da ‘ciência’ com – simultaneamente – o necessário engano idealista que coloca a *independência do pensamento em relação ao ser*, na medida em que toda designação sintaticamente correta constrói um ‘objeto’... de pensamento”. Sobre isso, pensa-se que o sujeito não é apenas o sujeito da razão, aquele que diz *penso, logo existo*, ou que possui o seu próprio controle e a sua liberdade interior<sup>60</sup>, mas é também aquele que é afetado pelo impensável/impensado, que o conduz sem que ele mesmo perceba. Logo, um “objeto” científico não é construído pelo sujeito com apenas formulações sintaticamente corretas, mas também com a ideologia e o inconsciente, que determinam o sujeito.

Assim, Pêcheux expõe sobre a questão de que o sujeito da racionalidade, na verdade, não é tão racional, visto que algo fala nele sem que ele se dê conta disso. O autor esclarece o que é o “teatro da consciência”, dizendo que o sujeito é afetado pelos dois esquecimentos vistos antes (seção 2.4): o esquecimento nº 1 (de que o sujeito não é origem do que diz, as palavras não nascem dele) e o esquecimento nº 2 (de que o sujeito não controla o que diz, mas julga que está no controle do que diz, embora esteja retomando aquilo que já foi dito e esteja falando com outras vozes) (PÊCHEUX, 1995, p. 154-175). Portanto, o sujeito, afetado por

---

<sup>59</sup> O simbólico refere-se a língua como estrutura., como sistema formal.

<sup>60</sup> As noções de controle pessoal e de liberdade interior surgiram a partir das ideias do filósofo grego Sócrates (469-399 a.C.), que se tornaram temas centrais da ética e da filosofia moral. Do pensamento socrático surgiram duas vertentes da filosofia, que podem ser consideradas como as grandes tendências do pensamento ocidental: uma é a idealista, que distinguia o mundo concreto do mundo das ideias (estas com o *status* de realidade), e a outra é a realista, que submetia as ideias ao mundo real (NOVA ESCOLA, 2008, p. 8-9).

esses dois esquecimentos, torna-se um efeito de linguagem. Em outras palavras, o sujeito não se percebe preso à linguagem, que o constituiu como sujeito e sofre os efeitos da interpelação e da identificação, ficando atrelado às evidências constituídas na própria linguagem. Logo, o sujeito julga-se fonte dos seus pensamentos e origem do seu dizer e julga-se capaz de dominar o que diz e livre para dizer o que quiser. Como afirma Pêcheux (p. 157), partindo do pensamento laciano de que um significante representa o sujeito para outro significante, é no processo do significante “que está a questão do sujeito como processo (de representação) interior do não-sujeito constituído pela rede de significantes”.

Ao observar que o sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina, Pêcheux (1995, p. 163) esclarece que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” e essa identificação apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (o pré-construído e a articulação), que constituem os traços daquilo que determina o sujeito no seu discurso, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. Os elementos do interdiscurso “aparecem determinando o sujeito, impondo-dissimulando-lhe seu assujeitamento sob a aparência da autonomia”, ou seja, aparecem através da estrutura discursiva da forma-sujeito (PÊCHEUX, p. 163-164).

Sendo o sujeito determinado pelo ideológico e dotado de inconsciente, Pêcheux (1995, p. 152-153, grifos do autor) observa que o caráter comum destas duas estruturas-funcionamentos – ideologia e inconsciente – “é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências ‘subjetivas’*”, que não afetam o sujeito, mas o constituem.

Ao retomar postulações de Paul Henry, Pêcheux (1995, p. 214) acrescenta que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso supõe um desdobramento representado por dois termos: pelo *sujeito da enunciação*, ou seja, aquele que “em total liberdade toma posição” (o “locutor”), e pelo *sujeito universal* ou sujeito da ciência. Segundo Pêcheux, nesse desdobramento o *sujeito da enunciação* pode assumir diferentes modalidades, podendo identificar-se ou contraidentificar-se com determinados saberes da FD dominante, ou ainda desidentificar-se.

Se, na identificação, o assujeitamento é realizado sob a forma do “livremente consentido”, na contraidentificação o sujeito “se volta” contra, ou seja, separa-se, questiona, enfim, revolta-se contra saberes dominantes e impostos pelo interdiscurso. Na desidentificação, não há relação ou há pouca relação entre o sujeito e a FD dominante, seja

porque esta não o integra, seja porque a desconhece (PÊCHEUX, 1995, p. 215-217). Estas modalidades da forma-sujeito serão aprofundadas mais adiante (na seção 2.6.1).

Coracini (2003) aborda a questão do sujeito e da língua estrangeira (confrontada com a língua materna) com base em teorias do discurso e da psicanálise; portanto, suas ideias são pertinentes nesta parte do trabalho porque se aproximam da perspectiva da AD. De acordo com a autora, no ensino de línguas estrangeiras, é comum não se considerar o processo de assujeitamento, partindo do pressuposto de que o aprendiz é um “sujeito dotado de razão e capaz de atingir a consciência” e, desse modo, em contato com a língua terá “o controle do processo de ensino-aprendizagem” (CORACINI, 2003, p. 142). Ressalta que na aprendizagem ainda se defende “a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação”. Logo, não são consideradas a subjetividade do sujeito aprendiz e a heterogeneidade da língua que se está aprendendo.

Para Coracini (2003, p. 152), é próprio do sujeito consciente e racional querer controlar a linguagem, e esse “desejo de controle é cultural”, ou seja, é uma ilusão necessária ao sujeito. A escola e o ensino também se baseiam na crença da possibilidade de controle da aprendizagem, que passa “a ser vista como um processo ideal, controlável, tanto mais controlável quanto maior for o grau de consciência do aprendiz” (p. 142-143). Dito de outra maneira, almeja-se um aluno-sujeito “cartesiano”<sup>61</sup> de palavras e estruturas.

Nessa perspectiva, pode-se pensar que a escola objetiva a um aluno que controle totalmente a aprendizagem da língua estrangeira, objetivo que causa muitas vezes a frustração tanto do professor quanto do aluno. Também, às vezes, ocorre o fato de algumas escolas e professores julgarem que o ensino da língua estrangeira é uma extensão do ensino da língua materna. Conforme Coracini (2003, p. 156), o fracasso do processo de aprendizagem ocorre “quando o ensino da segunda língua ou língua estrangeira dá continuidade ao ensino da primeira, perpetuando a representação escolar segundo a qual aprender uma língua significa assimilar formas (orais ou escritas)”.

Quanto ao sujeito aprendiz da língua espanhola como língua estrangeira, sobre ele pode recair o peso da responsabilidade de aprender a língua por ser esta semelhante ao português e, ainda, pelo fato de o sujeito estar num país que faz fronteira com países hispano-americanos. Também, o sujeito aprendiz pode apresentar resistência na aprendizagem e, provavelmente, terá um vocabulário menos amplo e uma articulação fonética diferente

---

<sup>61</sup> Sujeito cartesiano é o sujeito da consciência, “penso, logo sou”; é o sujeito da racionalidade.



daquele que não apresentar resistência, porém isso não determina o fracasso de um ou o êxito do outro.

Nessa perspectiva, em relação ao sujeito de discurso importa no momento lançar um olhar, mas nem por isso sem incúria, a outro assunto abordado por Pêcheux e que será utilizado em nossas análises: as modalidades da forma-sujeito.

### **2.6.1 As modalidades da forma-sujeito do discurso**

Outro importante conceito abordado neste trabalho refere-se às modalidades da forma-sujeito do discurso, conceito que ajuda a identificar as formas-sujeito do aluno são-borjense ao se posicionar sobre a língua espanhola em seu discurso. Para uma compreensão mais clara, a forma-sujeito representa o sujeito do saber de uma determinada formação discursiva. É por meio da forma-sujeito que “o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui” (PÊCHEUX, 1995, p. 167). Pêcheux nos mostra que o lugar do sujeito não é vazio, mas ocupado pela forma-sujeito, ou sujeito do saber da formação discursiva.

Pêcheux (1995, p. 213-214) diz que não existe prática discursiva sem sujeito e que “todo sujeito é constitutivamente *colocado como* autor de e responsável por seus atos (por suas ‘condutas’ e por suas ‘palavras’) em cada prática em que se inscreve”, determinado pelo complexo das formações ideológicas e das formações discursivas em que é interpelado em “sujeito-responsável”.’ Afirma que (p. 214) afirma que “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina”. Esta interpelação, retomada de formulações recentes de Paul Henry, do indivíduo em sujeito de seu discurso supõe um *desdobramento*, representado por dois termos. Um dos termos representa o “locutor” ou o “sujeito da enunciação”, ou seja, aquele que “em total liberdade toma posição”; o outro representa o “sujeito universal” ou o sujeito da ciência (p. 214).

Segundo Pêcheux (1995, p. 215), esse desdobramento do sujeito pode assumir três tipos de modalidades, duas das quais, a primeira e a segunda, são “evidentes” e ocorrem dentro de uma mesma formação discursiva (uma representação na linguagem da formação ideológica e dominante). Assim, o sujeito pode, ao assumir uma das modalidades, identificar-

se ou contraidentificar-se com determinados saberes da FD dominante, ou, ainda, desidentificar-se. A primeira modalidade de desdobramento é aquela em que há uma superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de maneira tal que a “tomada de posição” do sujeito realiza o seu assujeitamento sob a forma de “livremente consentido” (PÊCHEUX, 1995, p. 215). Esta modalidade caracteriza o discurso do “bom sujeito”, isto é, o sujeito reproduz sem questionar os saberes da formação discursiva pela qual está determinado. Em suma, o sujeito identifica-se com a FD dominante.

A segunda modalidade caracteriza o discurso do “mau sujeito”, ou seja, o sujeito da enunciação “se volta” contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição” que consiste num distanciamento (questionamento, revolta...) com relação àquilo que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”. A tomada de posição do sujeito consiste na “luta contra a evidência ideológica”. Aqui o sujeito “se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta” (PÊCHEUX, 1995, p.215); logo, o sujeito contraidentifica-se com os saberes dominantes e impostos pelo interdiscurso. Porém, ele filia-se a outros saberes, também interdiscursivos.

A terceira modalidade diz respeito ao processo de desidentificação com os saberes de uma dada formação discursiva. Na desidentificação, não há relação alguma entre o sujeito e a FD dominante, seja porque esta não o integra, seja porque a desconhece. Esta modalidade funciona às avessas, ou seja, funciona recaindo “sobre e contra si mesma”, por meio do “desarranjo-rearranjo” do complexo das formações ideológicas. Há nesta modalidade um “trabalho de transformação-deslocamento” da forma-sujeito para organizações “de tipo novo” (PÊCHEUX, 1995, p.217). A desidentificação é tão forte que não há mais espaço para que o sujeito ainda ocupe lugar na mesma formação discursiva. Aqui o sujeito não fica livre, mas recai em outra FD, que pode vir a ser uma outra (ou mesma) formação ideológica dominante.

É conveniente pensarmos quanto à língua estrangeira, neste caso o espanhol, que para haver uma identificação, contraidentificação ou desidentificação é preciso que haja uma tomada de posição do sujeito aprendiz. Portanto, o sujeito aprendiz de uma língua estrangeira pode apresentar-se como um “bom sujeito”, um “mau sujeito” ou um sujeito desidentificado. Neste trabalho, procuramos descobrir em qual modalidade os alunos do Ensino Fundamental, Médio e Superior se identificam em relação à língua espanhola, levando em consideração que são sujeitos aprendizes num determinado momento histórico e situados geograficamente numa cidade que faz fronteira com países de fala hispânica. É por meio do discurso dos alunos que saberemos se há uma identificação, uma contraidentificação ou uma

desidentificação com a língua espanhola, visto que é pelo discurso que o imaginário do sujeito se manifesta, caracterizando nele determinada forma-sujeito. Ressalta-se que o sujeito, ao posicionar-se em uma das modalidades, não está se posicionando em sua totalidade, ou seja, ele pode, por exemplo, identificar-se com alguns traços e não se identificar com outros.

Nesta pesquisa o aluno são-borjense, ao pronunciar-se, a sua forma-sujeito vai regular aquilo que pode e deve ser dito por ele e também aquilo que acha que não pode ser dito com relação à língua espanhola no momento de responder às perguntas. E assim, ao regular o seu dizer, o aluno, em sua forma-sujeito, estará posicionado ao escrever; portanto, estará exercendo a posição-sujeito de aluno, a qual está representada pelo sujeito da *enunciação* (aquele que toma a palavra) e pelo *sujeito universal*. E nesse desdobramento entre o *sujeito da enunciação* e o *universal*, o aluno pode estar identificando-se ou contraindicando-se, ou, ainda, desidentificando-se com a língua espanhola.

Com relação ao conceito de posição-sujeito<sup>62</sup>, Pêcheux afirma que a determinação do inconsciente e da ideologia é que “faz com que todo sujeito ‘funcione’, isto é, tome posição, ‘em total consciência e em total liberdade’” (1995, p. 171, grifos do autor). O sujeito desconhece que é determinado em seu discurso e, por assim ser, “a *tomada de posição* não é, de modo algum, concebível como um ‘ato originário’ do sujeito falante”, devendo ser compreendida como efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso, ou seja, “o efeito da ‘exterioridade’ do real ideológico-discursivo” (PÊCHEUX, p. 172, grifos do autor).

Com base no exposto sobre as modalidades da forma-sujeito e de tomada de posição, Indursky (2000, p. 73, grifos da autora) ressalta que, principalmente na segunda e na terceira modalidades, a “unicidade e a homogeneidade do sujeito ficam fortemente relativizadas, pois abre-se *espaço para o trabalho na e sobre a forma-sujeito*”, e acrescenta que este trabalho segue em “dupla direção” (p. 73). Indursky (p. 74) diz que, por um lado, o trabalho na e sobre a forma-sujeito, decorrente da contraindicção (segunda modalidade) “resulta na tomada de posições não-coincidentes, divergentes, discordantes”. Desse modo, é preciso considerar nesta forma-sujeito o seu “desdobramento” (PÊCHEUX, 1995, p. 172), não mais a unicidade. Visto nessa perspectiva, Indursky (p. 74) propõe que a forma-sujeito traz como consequência uma evolução teórica da formação discursiva, já que ela pode ser entendida pela instauração da diferença e da desigualdade de saberes em seu interior.

---

<sup>62</sup> Quanto a este conceito, Grigoletto (2003, p. 51-52) explica que diferentes sujeitos, relacionando-se com o sujeito de saber de uma mesma formação discursiva, podem ter posições-sujeito diferentes, ocasionando, consequentemente, distintos efeitos-sujeito no discurso de cada um.

Por outro lado, Indursky (2000, p. 74) afirma que o segundo trabalho na e sobre a forma-sujeito, que conduz à desidentificação (terceira modalidade), leva o sujeito a romper com a formação discursiva em que está inscrito e, em consequência, com a forma-sujeito que organiza os saberes de sua formação discursiva. Assim, o sujeito desidentifica-se para identificar-se com outra formação discursiva e forma-sujeito. Em outras palavras, é a desidentificação de uma forma-sujeito e de seus saberes com a consequente identificação com uma outra forma-sujeito e seu domínio de saber. Porém, Indursky salienta que esse deslizamento de uma forma de subjetivação para outra – de desidentificação para outra identificação – não torna o sujeito livre.

Pêcheux (1995, p. 162), ao definir interdiscurso, assinala que no complexo das formações discursivas uma delas é dominante. Para Indursky, se isso é assim, a forma-sujeito também possui uma dominante. Logo, a tomada de posição nas diferentes modalidades anteriormente descritas “conduz à identificação, contraidentificação e desidentificação em relação à forma-sujeito dominante” (INDURSKY, 2000, p. 74). A autora mostra que a terceira modalidade leva à identificação com outra forma-sujeito não dominante. Em outras palavras, há um complexo de formas-sujeito ligadas entre si e o movimento e deslocamento da desidentificação para a identificação conduzem a uma forma-sujeito secundária ( p. 74).

De acordo com Indursky (2000, p. 75-76), tanto a formação discursiva como a forma-sujeito são concebidas como heterogêneas, abrigando a diferença e a ambiguidade em seu interior. Isso leva a pensar em um sujeito dividido entre as diferentes posições-sujeito que assume. Para a autora, é o conjunto de posições-sujeito que vai dar conta da forma-sujeito e, por conseguinte, a forma-sujeito se fragmenta entre as diferentes posições do sujeito<sup>63</sup> no discurso. Conforme o exposto e de modo sucinto, pode-se dizer que as posições-sujeito representam diferentes modos de se relacionar com a forma-sujeito, os quais, segundo Indursky (p. 77), mostram não apenas a heterogeneidade da formação discursiva, mas também da forma-sujeito.

Ao tratar sobre a identificação<sup>64</sup>, Serrani (1998, p. 252) considera-a como “a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito”, isso ocorrendo nos planos da relação imaginária e da relação simbólica. A autora explica que

---

<sup>63</sup> Indursky propõe em seu texto “A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso” que a concepção de sujeito na AD evolui para a concepção de sujeito fragmentado e disperso. Essa evolução ocorre vinculada à evolução da noção de formação discursiva, que de homogênea torna-se heterogênea e dividida.

<sup>64</sup> Serrani (1998) trata a questão da identificação pelo viés da teoria psicanalítica, que se articula com a Análise de Discurso.

o plano da relação imaginária corresponde às diversidades e semelhanças entre uns e outros, e o plano da relação simbólica corresponde à relação mediada pelo significante<sup>65</sup>, entendido como uma entidade formal, que pode referir-se a um fato que se repete, a um equívoco, a um lapso, a uma expressão que se repete, involuntariamente, de um ser falante, existindo em sua relação com outros significantes (p. 252).

Quando Serrani fala em objeto de desejo, com qual o sujeito se identifica, ela o considera como o outro, porém este outro não é algo palpável, concreto ou percebido conscientemente, e, sim, algo que acontece inconscientemente no sujeito. Logo, o processo de identificação acontece em instância inconsciente do sujeito e, pode-se dizer também “entre elementos do saber interdiscursivo de formações discursivas em relação de aliança ou de contradição [...]” (SERRANI, 1998, p. 253).

Serrani (1998) menciona dois processos de identificação: o primeiro é a identificação imaginária, em que os componentes são a imagem e o eu; o segundo, a identificação simbólica, em que os componentes são o significante e o sujeito do inconsciente, do interdiscurso. De acordo com a autora, no primeiro tipo de identificação “o eu-imaginário (que enuncia seqüências intradiscursivas) se define como uma estratificação incessante de imagens continuamente inscritas em nosso inconsciente” (p. 254). No segundo tipo de identificação, o sujeito não se trata de um eu-falante, mas de um sujeito-efeito de linguagem, resultante de relações entre um significante e outros significantes (p. 255).

Na identificação, o sujeito do discurso está constituído pela ideologia e pelo inconsciente. Estas duas estruturas funcionam articuladas de modo que determinam o sujeito. A seguir, apresentamos esses conceitos, que foram tratados por Pêcheux: a ideologia (baseado em Althusser, que a desenvolveu a partir do conceito de Marx) e o inconsciente (baseado em Lacan, que fez uma releitura de Freud).

## **2.7 A ideologia e o inconsciente: estruturas-funcionamentos articuladas**

A ideologia é vista em diferentes aspectos por alguns autores. Contudo, a definição abordada pela AD, que é de interesse nesta pesquisa, é a que leva em consideração a

---

<sup>65</sup> Conforme Serrani, o significante aqui não se refere ao modo como é tratado por Saussure, mas no sentido tratado pela teoria psicanalítica lacaniana da subjetividade.

linguagem. É nesta perspectiva que a ideologia é tratada por Pêcheux e Orlandi. Ao tratar sobre este conceito<sup>66</sup> em *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio* (1975), Pêcheux parte da perspectiva de Louis Althusser e faz um deslocamento.

Althusser (1980, p. 71), ao tratar sobre a ideologia, tenta projetar uma teoria da ideologia *em geral* “, não uma teoria das ideologias particulares, que exprimem sempre, seja qual for a sua forma (religiosa, moral, jurídica, política), posições de classe”. Segundo Althusser (1980, p. 72-73), a ideologia em geral é como uma ideologia maior, vista como a estrutura do sonho<sup>67</sup>, como pura ilusão, isto é, como o nada, o vazio. Assim, Althusser propôs uma teoria da ideologia em geral, como Freud propôs uma teoria do inconsciente em geral.

Althusser (1980, p. 69) aprofunda a ideia de Marx, o qual sustentou que a ideologia é “o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”. Para Althusser (p. 74), “a ideologia em geral não tem história”; é eterna como o inconsciente na perspectiva freudiana. Porém, não ter história não quer dizer que seja em um sentido negativo, desfavorável, pois a sua história está no exterior da ideologia. Ou seja, “*a ideologia em geral não tem história*, não num sentido negativo (a sua história está fora dela), mas num sentido absolutamente positivo” (p. 74)

Conforme Althusser (1980, p. 74-75), “é próprio da ideologia o ser dotada de uma estrutura e de um funcionamento tais, que fazem dela uma realidade não histórica, isto é, omni-histórica”. O autor acrescenta que “esta estrutura e este funcionamento estão, sob uma mesma forma, imutável, presentes naquilo a que se chama a história inteira”. Também, considera a ideologia como uma estrutura que tem a função de constituir os indivíduos em sujeito, ou seja, “só existe ideologia pelo sujeito e para sujeitos” (p. 93), sendo que estes sujeitos são sujeitos concretos. Assim, “*a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia, na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) ‘constituir’ os indivíduos concretos em sujeitos*” (p. 94, grifos do autor). O autor também define a interpelação como o processo no qual a ideologia “‘recruta’ sujeitos entre os indivíduos

---

<sup>66</sup> No item dois do terceiro capítulo, “Ideologia, interpelação, efeito *Münchhausen*”, de *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1975), Pêcheux trata sobre o conceito de ideologia, diferenciando-o daquele que aparece em geral, no interior do marxismo-leninismo, como designação das relações de produção entre “homens”. A ideologia de que Pêcheux trata não é a ideologia que Louis Althusser (1918-1990) trata em *Aparelhos ideológicos de Estado*, tampouco é a ideologia dominante.

<sup>67</sup> Quanto à estrutura do sonho, autores anteriores a Freud consideram-na puramente como algo imaginário, isto é, nulo. Para eles, o sonho era o imaginário vazio e nulo, construído arbitrariamente, de “resíduos diurnos” (ALTHUSSER, 1980, p. 72-73).

(recruta-os a todos)”, ou que “‘transforma’ os indivíduos em sujeitos”, transformando-os a todos (ALTHUSSER, p. 99).

Ainda, Althusser (1980, p. 91) enuncia duas teses conjuntas: pela primeira, expõe que só existe prática por meio e sob uma ideologia; pela segunda, expõe que só existe ideologia por meio do sujeito e para sujeitos. Em sua tese, Althusser trata sobre o sujeito de ideologia, mas não o relaciona ao sentido.

Em *Semântica e discurso*, Pêcheux faz um deslocamento da tese da interpelação, introduzindo a noção de discurso e estabelecendo uma relação entre sujeito e sentido. O autor defende a ideia de que a ideologia é constitutiva do sujeito, criticando o que Althusser afirma em *Aparelhos ideológicos de Estado*, de que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (PÊCHEUX, 1995, p. 133) e acrescenta que “as ideologias não são feitas de ‘ideias’”, mas são feitas de práticas (p. 144).

Pêcheux (1995, p. 144) também diz que a ideologia não se reproduz de maneira igual e homogênea para as sociedades, ou seja, “não se reproduz sob a forma geral de um *Zeitgeist*<sup>68</sup> (isto é, o espírito do tempo, a ‘mentalidade’ da época, os ‘costumes do pensamento’, etc.)” que se impõem homogeneamente a uma sociedade.

Pêcheux (1995, p. 151-156) trata sobre a questão de que a constituição do sentido junta-se à da constituição do sujeito, não de um modo marginal, mas na figura da interpelação. Também, afirma que o efeito pelo qual o indivíduo é interpelado em sujeito é um efeito fantástico, a que atribui o nome de “efeito *Münchhausen*<sup>69</sup>” (PÊCHEUX, p. 157).

Na teoria de Pêcheux, o discurso é considerado uma nova instância da linguagem, alcançando uma definição que vai além de instrumento de comunicação ou suporte do pensamento. O discurso, para o autor, é manifestação da ideologia pelo sujeito. Para Pêcheux, o discurso vai produzir sentidos, as palavras vão adquirir sentido no interior do discurso do sujeito, que estará identificado com uma determinada formação discursiva segundo a determinação da formação ideológica desse sujeito. Seguindo este pensamento, Orlandi (2005a, p. 43) afirma que “o discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro”.

---

<sup>68</sup> *Zeitgeist* é um termo alemão que se traduz como “espírito do tempo”; significa o nível de avanço intelectual e cultural do mundo em uma época.

<sup>69</sup> O “efeito *Münchhausen*” é uma expressão que Pêcheux utiliza em memória ao imortal barão que se elevava no ar, puxando-se pelos cabelos (PÊCHEUX, 1995).

Assim, pode-se dizer que as palavras não têm um sentido próprio ou um sentido literal, mas geram os seus sentidos conforme estão inscritas nas formações discursivas do sujeito (ORLANDI, 2005a, p.43). Acrescenta-se que as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas do sujeito; portanto, os sentidos são, a todo o momento, determinados pela ideologia. Dessa forma, diz-se que a ideologia se manifesta no sujeito por meio de seu discurso, pois, de acordo com Pêcheux (1995, p.160, grifo do autor), “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em ‘si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante)”. Contudo, acrescenta que “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (PÊCHEUX, p. 160).

Com base no exposto, podemos dizer que uma palavra (ou expressão, ou proposição, etc.) muda de sentido de acordo com a posição na qual o sujeito enunciador se coloca ao empregá-la. Assim, dizer que há um sentido literal é ocultar a ideologia inerente ao sujeito.

Como o sentido de uma palavra muda de acordo com a posição do sujeito ao empregá-la, ressaltamos que o aluno desta pesquisa, ao escrever sobre a língua espanhola, estará empregando palavras com um sentido ideológico que não será o mesmo se ele não estivesse exercendo a posição de aluno. Dito de outra forma, se o sujeito se posicionar como aluno e empregar determinada palavra em seu discurso, esta palavra terá um sentido, não outro, porque ele está exercendo a posição de aluno. Porém, se este mesmo sujeito se posicionar como um pai, filho ou trabalhador e usar a mesma palavra que utilizou quando aluno, a palavra terá outro sentido, porque a sua posição de sujeito é outra.

No sujeito discursivo há uma determinação ideológica e inconsciente que integra o sujeito sem que este possa impedi-lo, e o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico é “de tal modo que cada um seja conduzido sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997a, p.165-166). Ainda que esse assujeitamento não seja total, é constitutivo e significativo. Assim, por exemplo, o sujeito não escolhe a sua família nem o lar que o espera, nem o momento histórico em que está inserido.

Para Pêcheux (1995, p. 152-153), ideologia e inconsciente operam dissimulando sua própria existência no interior do seu funcionamento, produzindo uma rede de *evidências* (verdades) “subjetivas”, as quais constituem o sujeito. E com base nessa dessa relação estrita entre ideologia e inconsciente que o autor vê a necessidade de uma teoria materialista do



discurso, na medida em que o sujeito é sempre efeito de ambos; logo, situa o sujeito entre o sujeito ideológico e o sujeito de linguagem.

O sujeito constituído pela ideologia e pelo inconsciente, estruturas-funcionamentos articuladas com a materialidade da língua, torna-se um sujeito afetado pela ilusão de ser a origem do seu discurso. Sobre o sujeito ideológico e inconsciente, Nardi afirma:

Desde sua constituição o sujeito se vê atravessado por essas duas ordens, que representam a articulação entre o social e o individual. E não é demais lembrar que é na língua e pela língua, materialidade do discurso, que são produzidas as ilusões que colocam o sujeito no centro e origem de seus pensamentos e de suas intenções (2007, p. 63).

Dessa forma, pode-se dizer que o sujeito não é o centro do seu dizer, mas é descentrado, é assujeitado, é *interpelado* ideologicamente e, portanto, dividido. Ele não é o dono do seu dizer, mas, segundo Indursky (2000, p. 70), “atua sob o efeito de duas ilusões: pensa ser a fonte do seu dizer e ser responsável pelo que diz”.

Na obra de Pêcheux há, pois, uma aproximação fundamental entre o sujeito psicanalítico de Lacan<sup>70</sup> (inconsciente) e o sujeito de Althusser (ideológico). Se, por um lado, as *formações discursivas* intrincadas às *formações ideológicas* formam o exterior que define o sujeito como efeito da ideologia, por outro, e ao mesmo tempo, o seu inconsciente também o determina. Portanto, o sujeito vem a ser um efeito do inconsciente, ou melhor, de um saber que é inconsciente e que lhe escapa. Neste ponto é que se pode situar o sujeito da psicanálise, o qual não é um sujeito epistêmico, um sujeito que pensa, mas um sujeito do desejo. De acordo com Nardi (2007, p. 63), no sujeito da psicanálise existe “uma demanda de realização do desejo que o impulsiona na busca desse objeto desejado; busca que, no entanto, nunca se realiza de forma completa”.

Pêcheux, em *Semântica e discurso*, torna constante a ideia althusseriana de “luta de classes<sup>71</sup>” e com base nas teses de Althusser, redefine conceitos como os de “ideologia” e de “assujeitamento ideológico” – fundamentais para o lançamento das bases de uma “teoria

---

<sup>70</sup> Lacan, em “Os escritos técnicos de Freud”, afirma que o momento da constituição do sujeito se dá no registro do simbólico. Esse registro refere-se ao acesso do sujeito à linguagem. O mundo do simbólico, da palavra, segundo Lacan, é o lugar do sujeito, ou seja, a condição de sujeito é definida e determinada pela fala (DINIZ, [s.d.], p. 12).

<sup>71</sup> A expressão “luta de classes” refere-se ao fato de que Pêcheux direcionou os seus primeiros estudos para questões de ordem política. Posteriormente, a Análise de Discurso passou a tratar de discurso de outras ordens.

materialista do discurso”. Pela proposta de Althusser sobre a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, Pêcheux (1995, p. 147-149) demonstra que o indivíduo “é chamado a existir”, a constituir-se como sujeito, inferindo que a “identidade” é resultado de uma contradição no processo de identificação. Contradição porque, segundo Orlandi (2005a, p.46) a “evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia”. A impressão de o sujeito ser a origem do que diz e responsável pelo que diz e a evidência do sentido<sup>72</sup> – a que faz com que uma palavra designe uma coisa – surgem da ilusão da transparência da linguagem. Mas, nem linguagem nem sentido, nem sujeito são transparentes. O sujeito ao atuar sob o efeito de duas ilusões – pensa ser a fonte do seu dizer e ser responsável pelo que diz – torna-se um sujeito inconsciente. O sujeito, para Pêcheux, além de ideológico é constituído pelo inconsciente.

Assim, Pêcheux (1995, p. 152), em seus estudos sobre uma teoria e um método de análise de discurso, aproxima o inconsciente e a ideologia, não somente como elementos que constituem o sujeito, mas também como constitutivos do sentido. Logo, abordamos neste trabalho o inconsciente e a ideologia porque o aluno participante da pesquisa é considerado como sujeito constituído por esses elementos. Ainda, o autor (p. 173), ao definir os dois tipos de “esquecimentos”, mencionados anteriormente ao tratar sobre a memória e o interdiscurso (seção 2.4), considera-os inerentes ao discurso e produzem no sujeito uma realidade discursiva ilusória. No esquecimento nº 2, o sujeito, ao selecionar no interior da formação discursiva que o domina formas e sequências que nela se encontram, tem a ilusão de produzir um sentido transparente, a partir do formulado em seu pensamento.

Já no esquecimento nº 1, caracterizado como sendo de ordem inconsciente e ideológica, é o esquecimento “que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1995, p. 173). Aqui, o sujeito posiciona-se como origem do que diz, ou seja, pensa que os sentidos partem dele e esquece que fala segundo determinadas posições sociais.

Orlandi (2005a, p. 49) afirma que o trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento, porque é quando o dizer passa para o anonimato que produz o efeito de

---

<sup>72</sup> A evidência do sentido apaga o caráter material da palavra, que recebe seu sentido através de formações discursivas em suas relações (ORLANDI, 2005a, p. 46).

literalidade. Assim, quando esquecemos que algo foi dito – quando, onde e por que – é que o sentido deste algo produz seus efeitos.

Orlandi (2005a, p. 48), com sua visão mais prática sobre o termo, afirma que a ideologia não é considerada um “conjunto de representações, como visão de mundo ou como a ocultação da realidade”, mesmo que não haja realidade sem ideologia. A autora explica que a ideologia, enquanto prática, apresenta-se como efeito da relação do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. Essa relação se torna possível porque “a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário” (p. 48). Nesse sentido, são as imagens que possibilitam que “as palavras ‘colem’ com as coisas” (p. 48). A discursividade é assim inaugurada pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito.

Também é conveniente ressaltar a visão de Coracini (2002, p. 75) sobre a ideologia, visto que, conforme sua compreensão, é “o conjunto de ideias que permeiam o olhar que lançamos ao mundo em que vivemos, enquanto membros de determinadas formações discursivas, determinando as formas de comportamento e de uso da linguagem”. Este “olhar” de que a autora fala tem *stricto* vínculo com o imaginário, o qual manifesta materialmente a ideologia por meio da prática discursiva apoiada no interior de uma formação discursiva.

E é o imaginário do sujeito mediado pela linguagem que abordamos a seguir, juntamente com as formações imaginárias e discursivas.

## **2.8 O imaginário e as formações imaginárias e discursivas**

Nesta seção, abordamos importantes conceitos que são fundamentais em nossa pesquisa e, entre eles, consideramos o imaginário como o fio condutor. Primeiramente, esclarecemos que imaginário e imagem são palavras que derivam do latim *imago-ginis*. A palavra imagem significa a representação de um objeto ou a reprodução mental de uma sensação na ausência da causa que a produziu. Essa representação mental, consciente ou não, é formada a partir de vivências, lembranças e percepções passadas e passíveis de serem modificadas por novas experiências. Convencionalmente o imaginário é uma palavra que corresponde à imaginação, como função e produto. É constituído de imagens mentais e é definido a partir de diferentes óticas por alguns autores. Le Goff (1994), por exemplo, considera que o imaginário está no campo das representações (que é intelectual), mas não

como reprodutora e, sim, como criadora, poética. Para outros, como Durand (2002, p. 18), o imaginário é “o conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens*”, ou seja, é o grande e fundamental denominador onde se encontram todas as criações do pensamento.

Para Lacan o imaginário é condição fundamental na construção da subjetividade. Conforme Diniz ([s.d.], p. 14-15), o imaginário corresponde a uma fase da vida inicial do sujeito, denominada de fase do espelho, na qual a criança se reconhece ao descobrir o seu reflexo no espelho. Esse reconhecimento de si pela criança tem uma função estruturante e eminentemente imaginária. Ao mesmo tempo em que a imagem no espelho afirma a realidade do eu, é insinuado também o seu caráter de ilusão, já que é apenas um reflexo. Para que a criança alcance o nível da realidade, deve deixar o modo imaginário da visão de si e dos outros e utilizar o modo simbólico. Assim, para Lacan, o simbólico seria coletivo e cultural; o imaginário seria individual e ilusório.

Pêcheux introduziu o termo “imaginário” na Análise de Discurso em 1969, quando tentou forjar o conceito de formações imaginárias (GRIGOLETTO, 2003, p. 74). É pelo imaginário que o sujeito se relaciona com a realidade da qual faz parte. Contudo, a relação do sujeito com a realidade não ocorre de forma direta, mas “é mediada pela linguagem enquanto campo simbólico<sup>73</sup> da elaboração do sentido” (p. 74). Conforme Pêcheux (1995), o imaginário é o lugar onde se constitui a rede de paráfrases e reformulações características de uma formação discursiva. Logo, para o autor é o imaginário linguístico; por esse imaginário, o sujeito se constitui enquanto ilusão necessária de sua unidade.

Conforme Cavalheiro (2007, p. 26), o mundo do qual os seres humanos fazem parte é vivido pelas pessoas de maneira imaginária, na proporção em que suas ações não são resultados de respostas e decisões regidas restritamente pela razão. Desde os primórdios, quando o ser humano começou a viver em sociedade, houve a criação de crenças, mitos, rituais, fantasias, resultantes do imaginário coletivo ou individual, os quais, com o passar do tempo, influenciaram posturas e atitudes das pessoas, construindo, assim, as identidades sociais. O sujeito age de acordo com padrões impostos pelo meio social em que vive e não se dá conta dessa condição, como se o que lhe é imposto fizesse parte da sua natureza humana.

---

<sup>73</sup> O simbólico para a AD pode ser o texto ou a linguagem, já que é a partir da linguagem que se tem a abertura do simbólico (GRIGOLETTO, 2003, p. 74).

Nessa perspectiva, pode-se considerar o imaginário como uma rede de sentidos que circulam pela sociedade como algo não apenas imposto, mas também produzido, que deve ser aceito e seguido como uma verdade incondicional. Segundo Orlandi:

Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições (2005a, p. 42, grifo da autora).

Na perspectiva da Análise de Discurso, o imaginário é constitutivo e condição básica da relação entre mundo e linguagem, assim como a ideologia e o inconsciente afetam a constituição do sujeito e dos sentidos. Sendo mundo e linguagem coisas de naturezas diferentes, somente se aproximam pela ideologia e pelo efeito do imaginário. O imaginário “faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem” (ORLANDI, 2005a, p. 42) e cria o contexto ilusório para que exista uma relação entre a linguagem e o mundo. A Análise de Discurso, como ainda entende a autora, não menospreza “a força que a imagem tem na constituição do dizer” (p. 42). Para a AD, o sentido das palavras não é transparente, contudo o imaginário é capaz de produzir o efeito de que se poderiam atravessar as palavras para encontrar o seu sentido que, segundo Orlandi (2005a, p. 42), está “aquém e além delas”.

A relação entre a linguagem e a exterioridade, um dos princípios fundamentais da AD, é constitutiva de todo e qualquer discurso. O que é dito pelo sujeito é histórico e, quando ele desconhece essa história, tem a ilusão de ser a fonte e de controlar o seu dizer, visto que o sentido se constitui no contexto. O discurso remete a uma determinada ideologia e que corresponde a um certo lugar no interior de determinada formação social. Nas palavras de Pêcheux (1997a, p. 77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”. Além das formações imaginárias, essas condições incluem, como visto anteriormente, a situação imediata – por exemplo, a sala de aula e a escola – e a situação do contexto sócio-histórico e ideológico em que se desenvolve a prática – neste caso, a prática de ensino de espanhol como língua estrangeira.

Na visão de Pêcheux (1997a, p. 82-84), as formações imaginárias fazem parte das condições de produção de todo o processo discursivo. A percepção que o sujeito tem de si mesmo, do referente e de seu interlocutor constitui o conjunto de formações imaginárias que

formam as condições de produção: *Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim? Quem sou eu para que ele me fale assim? Quem é ele para que me fale assim?* A imagem que cada sujeito atribui para si e para o outro, ou melhor, a imagem que o sujeito tem de seu lugar e do lugar do outro, a imagem que o sujeito faz da imagem que o outro lhe tem, e assim sucessivamente, é um processo que ocorre no âmbito das formações imaginárias. Acrescenta-se também a imagem que ambos (o sujeito e seu interlocutor) fazem do referente, o “objeto imaginário”.

Portanto, ao escrever sobre a língua espanhola, as formações imaginárias do aluno desta pesquisa, nas quais o seu discurso se inscreve, vão fazer parte das condições de produção de seu discurso. A percepção que o aluno tem de si, da língua espanhola e de seu professor, ou melhor, a imagem que ele tem de seu lugar, do lugar de seu professor e a imagem que tem sobre a língua espanhola vão constituir o conjunto de formações imaginárias que formam as condições de produção. Assim, o que o aluno escreve como sujeito, dotado de inconsciente e de ideologia, está condicionado às formações imaginárias que estão inscritas nele.

Conforme Pêcheux (1997a, p. 86), os elementos que constituem o conjunto das formações imaginárias do sujeito não mantêm entre si uma relação justaposta, mas “mantêm entre si relações suscetíveis de variar segundo a natureza dos elementos colocados em jogo”. Os elementos aos quais o autor se refere são as “*representações imaginárias* das diferentes instâncias do processo discursivo” (p. 85, grifo do autor). Afirma que esses elementos não têm uma eficácia necessariamente igual, mas “um dos elementos pode se tornar *dominante* no interior das condições de um estado dado” (p. 86, grifo do autor). Em outras palavras, no conjunto das formações imaginárias, um dos elementos torna-se mais dominante.

Por exemplo, na relação pedagógica de um professor de espanhol (A = emissor) que se dirige a seus alunos (B = receptor) e que fala sobre a língua espanhola (R = referente): a representação que o aluno faz daquilo que o professor expõe sobre a língua é que domina o discurso. Isso é representado por Pêcheux (1997a, p. 86) esquematicamente da seguinte forma:  $I_B(I_A(R))$  (que representa a imagem que o aluno tem sobre a imagem que o professor tem sobre o referente) é dominante em sua relação com  $I_A(R)$  (que representa a imagem que o professor tem sobre referente).

Como se sabe, o sujeito na Análise de Discurso é posição, “subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para a sua posição no discurso” (ORLANDI, [s.d.], p. 17). Conforme afirma Orlandi (p. 17), “essa projeção-material

transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva)”, e lembra que o sujeito, e também o sentido, se constitui na articulação da língua com a história, ao mesmo tempo em que o imaginário e a ideologia entram em jogo.

Coracini (2002, p. 75) ressalta que as imagens são construídas no contato com o outro, ou seja, é na relação com o outro que o imaginário se realiza. No caso dos alunos, as relações podem não só ocorrer com a autoridade da escola e do professor, mas também podem ocorrer com as representações sobre as línguas, as políticas lingüísticas, a mídia. Conforme a autora, são as “relações que tecem toda a trama ideológica que atravessa o sujeito e constrói o discurso” (p. 67) e acrescenta que “são essas relações que se manifestam num dado momento histórico-social, as responsáveis diretas pelo imaginário discursivo que perpassa toda e qualquer interação social”.

Nas formações imaginárias, onde é possível o jogo de imagens, tem-se uma “antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (PÊCHEUX, 1997a, p. 84). O aluno, quando escreve sobre a língua espanhola, tenta antecipar a imagem que ele faz do objeto imaginário (o referente) e do interlocutor para tentar argumentar melhor. A escrita também pode ser considerada uma representação dessa antecipação imaginária. E o aluno escreve para quem ao responder ao questionário desta pesquisa? Ele escreve para um outro, o qual é imaginário, porque ele não conhece, não sabe quem vai ler suas respostas. Ainda que o aluno soubesse quem leria as suas respostas, este alguém é imaginário. Por conseguinte, o aluno imagina um outro e projeta esta imagem num determinado lugar social. Logo, o aluno tem a imagem de um outro e escreve para este ser imaginário, regulando o seu dizer, ou seja, controlando o que pode e deve ser dito. Neste jogo de antecipação imaginária, tem-se um sujeito que se identifica com um lugar, que é o lugar social de aluno. O sujeito para quem o aluno escreve ocupa um lugar social, que se supõe que seja o lugar social de professor.

Dessa forma, é possível dizer que a linguagem é perpassada pelo imaginário, representado pelas formações imaginárias. Ressalta-se que o imaginário é representado não só pelas formações imaginárias, mas também pela ideologia, a partir das formações ideológicas. Portanto, imaginário e ideologia trabalham no discurso. Nessas formações imaginárias há a existência de uma condição pré-discursiva do discurso; em outras palavras, as formações

imaginárias são sempre originadas de processos discursivos anteriores, ou seja, são atravessadas por um “já ouvido” e um “já dito”<sup>74</sup> (PÊCHEUX, 1997a, p.85).

Este “já dito” é definido por Pêcheux (1995, p.167, grifo do autor) como o interdiscurso enquanto pré-construído, “que fornece a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita”. O interdiscurso é, pois, o espaço de todos os dizeres já ditos, que são evocados pelo sujeito que fala, conforme a formação discursiva a que se vincule. É pela formação discursiva que as pessoas (re)velam que estão filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos por meio da ideologia e do inconsciente. Logo, o interdiscurso é evocado no discurso e faz emergir na cadeia da fala – intradiscurso – as representações imaginárias que os indivíduos constroem de determinado referente (p. 162-166).

Ressaltamos que, ao adotar o termo “formação discursiva”, Pêcheux o reformula e o relaciona à ideologia – esta constituindo as formações ideológicas. Primeiramente, as formações discursivas foram consideradas como espaços homogêneos, autônomos e fechados sobre si mesmos. Entretanto, essa ideia foi ampliada na última fase de Pêcheux (1983), quando já considera as FDs como espaços heterogêneos e contraditórios em constante movimento, sem fronteiras traçadas.

O conceito de formação discursiva foi introduzido na Análise de Discurso precisamente em 1971, no artigo intitulado “La sémantique et la coupure saussurienne”, produzido por Pêcheux, Claudine Haroche e Paul Henry. Porém, o termo surgiu com Michel Foucault<sup>75</sup> (1969) num momento de investigação e reflexão filosófica sobre as condições históricas e discursivas nas quais se constituem os sistemas de saber.

Foucault (2005) trata a noção de formação discursiva como sendo aquilo que pode e deve ser dito historicamente. Possibilita entender as condições dos discursos, o campo problemático que lhes assinala um certo modo de existência e que leva a que, em determinada época, em determinado lugar, não se diga absolutamente qualquer coisa. Para o filósofo francês, nas FDs existem elementos que são regidos por determinadas regras de formação. Em uma dessas regras, ele distingue a enunciação do enunciado. Assim, Foucault considera a

---

<sup>74</sup> Por meio do “já ouvido” e do “já dito”, a substância das formações imaginárias é constituída (PÊCHEUX, 1997a, p. 85).

<sup>75</sup> Ver nota 36, na seção “A respeito da Análise de Discurso”.



enunciação como jogos enunciativos que singularizam o discurso (está no nível da formulação) e o enunciado<sup>76</sup> como unidade linguística básica (está no nível da formação).

Pêcheux também relaciona as formações discursivas com as formações ideológicas, de tal maneira que uma constitui a outra, ou seja, enquanto a FD representa no discurso, a FI dominante determina. Desse modo, não haveria um sentido literal do qual derivam outros sentidos, pois, segundo o autor, “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”, o qual significa que “adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas*” em que estão inscritas essas posições (PÊCHEUX, 1995, p. 160 - grifos do autor). Para ele, os sentidos das palavras e dos enunciados dependerá sempre das formações ideológicas a que estejam relacionados. Além disso, o sujeito se identificará com uma determinada formação discursiva a partir da determinação da formação ideológica.

Passamos agora às análises propriamente ditas, as quais constituem a terceira parte desta dissertação. Para tanto, primeiro apresentamos uma descrição da organização do material de análise. Depois, ocupando a maior parte do capítulo, apresentamos as análises das sequências discursivas dos alunos da pesquisa, na seguinte ordem: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

---

<sup>76</sup> É pertinente aclarar o que é enunciado para que se chegue a uma melhor noção de formação discursiva na visão de Foucault: “um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. [...] a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva. A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa; [...] a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 132).

## **PARTE III**

### **SOBRE AS ANÁLISES**

### 3 SITUANDO O *CORPUS*

#### 3.1 A organização do material de análise

Como mencionamos anteriormente, este trabalho filia-se à teoria da Análise de Discurso, que considera a materialidade linguística no lugar onde a linguística, a ideologia e o inconsciente se encontram. Neste ponto do trabalho, portanto, abordarmos os procedimentos metodológicos utilizados para operacionalizar os conceitos do referencial teórico, apresentados no capítulo anterior, e que nos permitirão executar a análise do *corpus* escolhido.

No entanto, ao tratar de metodologia estamos teorizando novamente, pois em Análise de Discurso não há, *a priori*, um modelo de interpretação que se aplique de maneira igual a qualquer discurso. A metodologia é construída ao longo da análise, num movimento contínuo que articula a teoria com a prática (ORLANDI, 2005a, p. 59-84). Assim, na construção da metodologia é o analista quem vai estabelecer um dispositivo de interpretação que seja mais conveniente, podendo, inclusive, haver variações. Conforme Orlandi (p. 60), o dispositivo construído pelo analista deve levar em conta a ideologia e o inconsciente, explicitar os gestos de interpretação e descrever a relação do sujeito com a sua memória.

Este trabalho desenvolveu-se, primeiramente, como pesquisa bibliográfica e, após, como pesquisa de campo, para possibilitar o atendimento dos objetivos propostos. A pesquisa de campo foi ancorada em um instrumento aplicado aos alunos de instituições de ensino particular e público, em nível Fundamental, Médio e Superior, da cidade de São Borja, que estudam a disciplina de espanhol como LE. Os alunos são oriundos de duas turmas do Ensino Fundamental (de escola pública), uma turma do Ensino Médio (de escola pública) e uma turma do Ensino Superior (particular).

De acordo com Serrani (1993, p. 55), as formas de pesquisa em Análise de Discurso permitem observar que um *corpus* pode ser constituído por vários tipos. No caso desta pesquisa, o *corpus* escolhido foi o *experimental* (constituído por materiais obtidos de questionário), constituído pelas respostas (sequências discursivas) produzidas pelos alunos

(locutores) dos três níveis de ensino. Ressalta-se que as sequências discursivas dos alunos foram produzidas em sincronia, abrangendo os meses de abril, maio, junho e julho de 2008.

O questionário aplicado continha um roteiro de perguntas específicas, a fim de que atendesse aos objetivos e, conseqüentemente, proporcionasse informações necessárias para indicar o imaginário sobre a língua espanhola existente entre os alunos da cidade de São Borja. A pesquisa baseou-se não só no levantamento das respostas objetivas, mas, sobretudo, na análise das sequências discursivas (respostas subjetivas) ou recortes das respostas dadas pelos alunos. Neste trabalho daremos mais atenção às análises das sequências discursivas por serem estas mais relevantes aos objetivos propostos; porém, as análises das questões objetivas não foram excluídas e se encontram no apêndice.

É pertinente ressaltar que a noção de recorte na Análise de Discurso tem outro significado que não o convencional. Conforme Orlandi (1996, p. 139), “o recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação”. Dessa forma, utilizando a noção de recorte, Orlandi distingue-o da frase, que são segmentos que seguem modelos formais como sujeito-verbo-objeto (S-V-O), sujeito-predicado (S-P), sintagma nominal (SN) ou sintagma verbal (SV). O recorte não é uma extensão da sintaxe da frase, nem um segmento mensurável em sua linearidade. O recorte é pedaço e, por isso, sua ideia remete à noção de polissemia. Além disso, o recorte é feito na e pela situação de interlocução, que é o espaço e funcionamento da ideologia (p. 140).

Obtivemos com a pesquisa um material de análise muito amplo, por isso, representativo para o referencial teórico de interesse. Para a análise das sequências discursivas, fizemos um recorte do total de alunos de cada nível de ensino, selecionando-se vinte alunos do Ensino Fundamental, dez do Médio e dez do Superior. O critério para a seleção do recorte foi a escolha dos questionários que continham menos respostas em branco, porém, estas não foram ignoradas.

Para maior clareza sobre como realizamos a análise das sequências discursivas, esclarecemos que os alunos foram separados por grupos de nível de ensino e por instituição, ficando os grupos compostos por dez alunos, divididos deste modo:

Grupo 1 – Alunos do Ensino Fundamental – CESB (dez alunos)

Grupo 2 – Alunos do Ensino Fundamental – EETOB (dez alunos)

Grupo 3 – Alunos do Ensino Médio – EETOB (dez alunos)

Grupo 4 – Alunos do Ensino Superior – URCAMP (dez alunos)

Na sequência, os alunos (representados pela letra “A”) de cada grupo foram identificados pelo gênero, sendo o feminino indicado pela letra “a” e o masculino, pela letra “o”, e por um algarismo arábico de um a dez. Assim, foram identificados da seguinte forma:

[Aa1] indicando ser aluna número um

[Ao2] indicando ser aluno número dois

Definida esta parte do trabalho, passamos a esclarecer como se desenvolveram as outras etapas da pesquisa.

### **3.1.1 A elaboração e a aplicação do instrumento**

Tendo em vista que o objetivo geral da pesquisa *é verificar qual é o imaginário sobre a língua espanhola no discurso dos alunos das instituições de ensino da cidade de São Borja, nos três níveis de aprendizagem*, elaboramos as perguntas do questionário visando responder aos objetivos específicos, os quais já foram apresentados na introdução deste trabalho. Assim, buscamos formular perguntas de caráter objetivo e subjetivo que trouxessem dados para os objetivos de:

- a) Como o imaginário dos alunos sobre a língua espanhola se revela no discurso, ou seja, que representações se revelam no discurso dos alunos dos três níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior)?
- b) Como repetições, paráfrases, designações, determinações e circunstanciadores ressoam na (re)produção dos sentidos sobre a língua estrangeira?
- c) O discurso dos alunos de cada nível de ensino revela as mesmas representações imaginárias sobre a língua espanhola?
- d) Existe ou não identificação dos alunos, por meio das modalidades da forma-sujeito do discurso, com a língua em questão?

Elaboramos as questões de compreensão escrita levando em consideração a proximidade linguística entre o espanhol e o português, a faixa etária dos alunos e seu nível de aprendizagem, uma vez que na aprendizagem da língua espanhola, a maioria não era iniciante e já teve contato com esta língua. Pensamos em questões atuais, curtas, adequadas para os níveis de Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Para a elaboração do questionário, procedemos da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos dezoito questões de caráter objetivo e subjetivo, não só sobre o ensino, a aprendizagem e a importância da língua espanhola, mas também sobre o país vizinho, a Argentina, e seus habitantes (Apêndice 1); após, realizamos duas questões especialmente para o Ensino Superior, uma para ser respondida por escrito e outra de escolha de alternativas (Apêndice 2). Para o grupo de alunos do ES do curso de Letras, foram elaboradas duas questões a mais com o propósito de coletar mais informações focalizadas nos sujeitos aprendizes em nível mais avançado.

Na aplicação do instrumento, entregamos uma carta de apresentação para todos os participantes da pesquisa com o objetivo de conscientizá-los sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido. Explicamos minuciosamente aos participantes a importância do estudo e o objetivo da pesquisa, salientando a necessidade de que eles fornecessem respostas sinceras, autênticas, uma vez que os objetivos da pesquisa somente poderiam ser atingidos com uma colaboração verdadeira. Em todos os grupos houve boa receptividade e participação.

Houve algumas dificuldades em conseguir aplicar a pesquisa em algumas escolas para poder estruturar um *corpus* mais expressivo de informantes, justificadas em razão de que os professores não podiam ceder os períodos para a realização da pesquisa. Contudo, o problema foi solucionado com a aplicação da pesquisa em outras instituições de ensino. O *corpus* teve um número substancial de participantes, o que possibilitou um resultado satisfatório.

### **3.1.2 A seleção dos grupos e das respectivas instituições de ensino**

Os sujeitos que participaram da pesquisa são 95 alunos brasileiros da cidade de São Borja, alunos da disciplina de espanhol como LE, oriundos das seguintes turmas: duas do Ensino Fundamental, totalizando 60 alunos; uma do Ensino Médio, totalizando 18 alunos, e uma do Ensino Superior, totalizando 17. Os grupos do Ensino Fundamental apresentavam

idade entre 12 e 18 anos; os do Ensino Médio, de 15 a 19 anos e os do Ensino Superior, de 20 a 45 anos.

É conveniente esclarecer aqui que a disparidade do número de alunos entre um e outro grupo se deve ao fato de que, ao realizar a pesquisa no Ensino Fundamental e Médio, não ter sido possível escolher as turmas nas escolas. Elas foram oferecidas pelas escolas com a concordância do professor do período de aula. Assim, as duas turmas do EF oferecidas possuíam 30trinta alunos cada, formando um grupo maior de participantes, ao passo que a turma do EM possuía apenas 18 alunos, formando um grupo pequeno. Por sua vez, a turma do ES também formou um grupo com um número pequeno de alunos, porque a turma do curso de Letras é a única da universidade e da cidade.

Os alunos pesquisados não formam uma categoria de iniciantes na aprendizagem da língua espanhola, visto que já a estudaram esta língua formalmente em anos anteriores na escola. Em razão de a cidade de São Borja estar na fronteira com Santo Tomé, na Argentina, o fluxo de pessoas que atravessam a ponte para a prática do comércio de produtos variados é intenso. Por isso, muitos alunos já haviam tido contato com a língua espanhola e com seus falantes, contudo não mantêm contatos frequentes. Nesse sentido, ressaltamos que há também alguns alunos que nunca mantiveram contato com falantes nativos nem conhecem a cidade de Santo Tomé, o que pode determinar de alguma maneira o discurso sobre a língua.

Os alunos da pesquisa são das classes média e baixa de duas instituições públicas e uma particular. A classe aqui é estabelecida pelo tipo de profissão, escolas e universidade frequentada pelos informantes. Ainda que um grupo seja de instituição particular, não se está tratando de informantes de classe privilegiada.

Os alunos de uma turma do Ensino Fundamental e de uma turma do Ensino Médio provêm de uma escola estadual, denominada Escola Estadual Técnica Olavo Bilac, localizada no Passo, bairro afastado do centro da cidade. São alunos humildes (não sustentam luxo em suas vestimentas), filhos de pais trabalhadores assalariados, desempregados, pequenos comerciantes, etc. A outra turma de EF é composta de alunos que estudam em outra escola estadual, porém localizada no centro da cidade, denominada Colégio Estadual São Borja, e são alunos de classe média e alta, cujos pais são professores, funcionários públicos, profissionais autônomos e empresários.

Os sujeitos da Universidade da Região da Campanha, instituição particular, são alunos do curso de Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas. São alunos de classe média baixa que, em sua maioria, trabalham e estudam. As

aulas funcionam no turno da noite, durante a semana. Alguns trabalham como empregados no comércio (balconista, operador de caixa), outros são bancário, funcionário público, professor, alguns trabalham somente em casa e poucos são os que não trabalham e dependem dos pais.

### **3.2 O *corpus* e as análises**

Nesta seção do trabalho, analisamos as sequências discursivas obtidas na pesquisa, utilizando o método descritivo e interpretativo e levando em consideração os pressupostos teóricos da Análise de Discurso.

Para a escolha do tipo de *corpus*, entre o *corpus* de arquivo, formado por documentos já existentes sobre determinada questão, e o *corpus* experimental, produzido diretamente em função dos objetivos da pesquisa (ORLANDI, 2005a, p. 62; SERRANI, 1993, p. 55), escolhemos este último, que se configurou num questionário aplicado aos alunos sobre a língua espanhola.

#### **3.2.1 Análise das sequências discursivas**

Nesta parte da pesquisa, visamos verificar como o imaginário dos alunos sobre a língua espanhola se reflete no seu discurso. Para isso, consideramos os princípios metodológicos de deslinearização<sup>77</sup> linguística e discursiva da Análise de Discurso.

Aqui, buscamos descrever e interpretar as marcas do intradiscorso, focalizando neste eixo as regularidades de ordem interdiscursiva que caracterizam as representações do dizer, as quais são marcas da constituição de uma memória que vai produzir o imaginário sobre a língua espanhola no sujeito. A partir do imaginário, o sujeito identifica-se, contrai-identifica-se ou desidentifica-se com a língua. Entre as marcas, buscamos analisar as repetições, as paráfrases, as modalidades da forma-sujeito, o uso de designações, determinantes e

---

<sup>77</sup> Neste trabalho, o termo “deslinearização” corresponde a decompor o eixo do intradiscorso (em recortes) para a subsequente análise da língua.



circunstanciadores, que constituem um momento de ressignificação dos dizeres dos alunos. Assim, analisamos as formas como se instituem os efeitos de sentido no discurso.

Pelo exposto, o campo discursivo de referência constitui-se, portanto, pelo discurso dos alunos e o espaço discursivo, no qual o *corpus* está delimitado, refere-se, especificamente, ao discurso sobre o espanhol como língua estrangeira.

Nas questões subjetivas da pesquisa, relacionamos posicionamentos discursivos de alunos de espanhol a respeito da importância atribuída à aprendizagem do espanhol como LE no contexto sócio-histórico atual, objetivando encontrar efeitos de sentido derivados dos registros imaginários dos alunos para com o idioma. Entre as condições de produção que tornam heterogêneo o material linguístico a ser analisado, situam-se o contexto sócio-histórico do ensino do espanhol nas instituições de ensino público e particular da cidade de São Borja e a constituição dos alunos de espanhol enquanto tais, subdividindo-se em aqueles que têm o espanhol no EF e EM e aqueles que têm o espanhol no ES.

Com relação ao *corpus*, optamos pelo experimental escrito justamente para dar liberdade ao aluno e obter dele um máximo de naturalidade e espontaneidade em suas respostas. Isso porque entendemos que, na medida em que o aluno escreve sobre a importância da língua espanhola, como sujeito ele atribui à língua significados que constituem seu imaginário. Também, entendemos que, por meio da escrita, podemos compreender uma série de traços que constituem o imaginário dos alunos com relação ao espanhol como LE, como saberes, vínculos, sentimentos, enfim, características que por vezes são esquecidas ou não são mencionadas no exercício cotidiano das aulas. Além disso, acreditamos que as respostas escritas trazem à superfície do intradiscurso as marcas que constituem o interdiscurso.

Cada aluno respondeu às seguintes perguntas subjetivas do questionário: *O que você acha da língua espanhola?* (pergunta n° 7); *Qual a importância de aprender a língua espanhola na escola?* (pergunta n° 8); *O que você acha das pessoas brasileiras que falam espanhol?* (pergunta n° 12); *O que achou do lugar?* (pergunta n° 13.1 referente à Argentina); *O que você acha dos nossos vizinhos argentinos?* (pergunta n° 14); *O que você acha do modo/jeito como eles (argentinos) falam?* (pergunta n° 15); *Você acha o espanhol parecido com o português? E devido a isso, acha este idioma mais fácil ou difícil de aprender? Por quê?* (pergunta n° 16).

Conforme já exposto, o dispositivo teórico da pesquisa está formado pelos pressupostos da AD, pelo fato de desenvolver noções e conceitos acerca das formações

imaginárias, considerando o sujeito como efeito do inconsciente e da ideologia. Dessa forma, desenvolvemos o dispositivo analítico com base na deslinearização linguística e discursiva, isto é, desenvolvemos uma análise que busca relacionar a linearidade do dizer com aspectos interdiscursivos, considerando a subjetividade do sujeito.

Considerando que na pesquisa objetivamos também verificar se o aluno de cada nível de ensino tem as mesmas representações imaginárias sobre o E/LE, dividimos a análise em três partes para uma compreensão mais clara:

- a) O discurso dos alunos do Ensino Fundamental;
- b) O discurso dos alunos do Ensino Médio;
- c) O discurso dos alunos do Ensino Superior.

Em virtude de a língua espanhola estar, na atualidade, relacionada a certos fatos (como o Mercosul e políticas linguísticas) e à proximidade com a língua portuguesa, primeiramente, definimos as formações discursivas predominantes, das quais propomos as seguintes:

- 1<sup>a</sup>) A língua espanhola é uma língua importante e é exigência na atualidade.
- 2<sup>a</sup>) Aprender espanhol está relacionado à conquista de um emprego e às exigências do mercado.
- 3<sup>a</sup>) O espanhol é uma língua parecida com o português, portanto é mais fácil de aprender.

Ressaltamos que no interior dessas formações discursivas há um saber maior, o qual é dominante: *(aprender) a língua espanhola é importante*. Logo, verificamos como ocorre a relação do sujeito do discurso com as FDs citadas.

A seguir, apresentamos as análises das sequências discursivas das questões subjetivas. Nas próximas seções, damos uma (possível) interpretação dos dizeres dos alunos ao que se refere ao imaginário da língua espanhola. Passamos, então, às análises do discurso dos alunos do Ensino Fundamental, após, as do Ensino Médio e Superior.

### 3.2.1.1 O discurso dos alunos do Ensino Fundamental

Para as análises das sequências discursivas dos alunos do Ensino Fundamental, realizamos um recorte<sup>78</sup> do *corpus*, constituído de respostas de vinte alunos, dos quais dez são do Colégio Estadual São Borja e dez, da Escola Estadual Técnica Olavo Bilac.

Como primeiro passo, apresentamos os dez alunos que formam o Grupo 1 e depois os dez que formam o Grupo 2, os quais responderam à questão *O que você acha da língua espanhola?* (pergunta n° 7). Seguem-se as sequências discursivas destes alunos.

Grupo 1: alunos do EF – CESB

[Aa1] *Legal, mas às vezes é meio difícil de aprender.*

[Aa2] *Acho legal, mas há coisas complicadas.*

[Aa3] *Interessante, um pouco difícil por não ser muito acostumada.*

[Aa4] *Eu acho muito legal, pois você aprende coisas diferentes.*

[Ao5] *Acho ela muito interessante e útil.*

[Ao6] *Acho que o espanhol pode ser muito utilizado no mercado de trabalho.*

[Aa7] *Eu acho muito importante para o nosso futuro e também pela convivência com os argentinos.*

[Aa8] *Importante para o nosso futuro, na escola mesmo ou se a gente for para os países que falam espanhol, nós saberemos falar também.*

[Aa9] *Eu acho uma língua importante para a nossa formação, pois cada vez mais ela se torna conhecida mundialmente.*

[Aa10] *Acho importante e legal para o nosso futuro.*

Grupo 2: alunos do EF – EETOB

[Ao1] *Ela é boa, legal, mas é muito difícil.*

[Ao2] *Um pouco difícil.*

[Ao3] *É uma língua legal, mas difícil de aprender.*

---

<sup>78</sup> Embora tenham sido questionados os alunos de duas turmas, uma de cada escola, tomamos como base aqueles questionários que podem expressar uma representação do sujeito do/no discurso.

[Aa4] *Ela é um pouco complicada para mim porque quando eu vou estudá-la eu não aprofundo o meu estudo. Mas eu acho importante falar essa língua.*

[Aa5] *Eu acho uma língua muito interessante, ela é uma língua bem diferente do Português, embora tenha palavras parecidas.*

[Aa6] *Legal e importante para o meu futuro.*

[Aa7] *Acho uma língua importante, pois daqui a alguns anos podemos precisar dela.*

[Ao8] *A língua espanhola é muito interessante além de ser uma das línguas mais faladas em todo o mundo, além de termos fronteira com a Argentina.*

[Aa9] *Sim, principalmente para nós que fizemos fronteira com a Argentina e além de que é uma língua muito importante e diferente.*

[Aa10] *Não gosto muito, mas sei que é preciso e importante.*

Nas sequências discursivas transcritas, verificamos que a maioria dos alunos, com exceção de Ao2 do Grupo 2, considera a língua espanhola importante, identificando-se com a formação discursiva dominante de que *a língua espanhola é uma língua importante e é exigência na atualidade*. As respostas dos alunos parafraseiam os discursos presentes na FD citada, mantendo filiação com a mesma matriz dos sentidos. Nesse caso, o uso na escrita dos alunos das determinações *legal, interessante e importante* e do circunstanciador *muito*, na cadeia do intradiscurso, intensifica o grau da designação do que pensam sobre o idioma. É desse modo que o efeito de sentido é constituído. Conforme Pêcheux e Fuchs (1997, p. 169), o sentido de uma sequência é “materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente a esta ou àquela formação discursiva”. Lembramos que uma formação discursiva está relacionada com as formações ideológicas com as quais o sujeito do discurso se identifica, e uma constitui a outra de tal maneira que, enquanto a FI dominante determina o sujeito, a FD representa no intradiscurso. Conforme Pêcheux (1995, p. 160), uma FD é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada [...], determina o que pode e deve ser dito”.

Pelo recorte das sequências, observamos que os sujeitos Ao6, Aa7, Aa8 e Aa10 do Grupo 1 e Aa6 e Aa7 do Grupo 2 declararam que a língua espanhola é importante para o futuro, mas um futuro relacionado a vida profissional e ao mercado de trabalho. Vejamos:

Grupo 1: alunos do EF – CESB

[Ao6] [...] *pode ser muito utilizado no mercado de trabalho.*

[Aa7] *Eu acho muito importante para o nosso futuro [...].*

[Aa8] *Importante para o nosso futuro [...].*

[Aa10] [...] *importante e legal para o nosso futuro.*

Grupo 2: alunos do EF – EETOB

[Aa6] [...] *importante para o meu futuro.*

[Aa7] [...] *importante, pois daqui a alguns anos podemos precisar dela.*

Podemos constatar que o afirmado nos recortes acima está parafraseando os sentidos da formação discursiva dominante quando declara: *aprender espanhol está relacionado à conquista de um emprego e é exigência no mercado.* Antes de partir para as análises, salientamos que na AD a paráfrase é uma maneira de realização da repetição e também da substituição. Segundo Serrani (1993, p. 16), a paráfrase é uma relação semântica que não é uma propriedade inerente das frases e não pode ser concebida como estável nem universal para todos os sujeitos.

Notamos nas sequências discursivas a preocupação desde cedo destes alunos do EF com a vida profissional. Mas o que existe de sobressalente nisso? Existe aí uma forte tendência à reprodução do discurso dos professores de língua estrangeira, que, em sua maioria, reproduzem a ideologia da formação discursiva dominante de que *aprender espanhol está relacionado à conquista de um emprego e é exigência no mercado* e que quem sabe falar a língua tem mais oportunidades, principalmente em se tratando de uma cidade que faz fronteira com um país de fala hispânica. Percebemos que as ideologias do professor e também da escola estão determinando o processo de identificação desses sujeitos tanto no nível linguístico quanto no nível discursivo. A reprodução aparece marcada na língua, nos alunos do Grupo 1, em [Ao6], o qual afirma ser a língua espanhola ... *utilizada no mercado de trabalho*; em [Aa7] e [Aa8] ... *importante para o nosso futuro...*; e em [Aa10] ...*importante e legal para o nosso futuro.* Para os alunos do Grupo 2, em [Aa6] ... *importante para o meu futuro*; e [Aa7] ... *uma língua importante... podemos precisar dela.* É com esses enunciados sinalizados por marcas como “mercado de trabalho”, “nosso futuro”, “meu futuro” e “podemos precisar dela” que o sujeito-aluno produz o efeito de memória futura. Por outro lado, esse efeito de memória revela o que deve ser esquecido, que aqui é justamente o

distanciamento do ensino que se faz na escola em relação à realidade que o aluno vive. Por que deveria o aluno ter um aprendizado em nome de um futuro promissor e não um aprendizado em nome de um presente promissor?

Como esses alunos são sujeitos que estão numa fase de construção de suas visões de mundo, podemos dizer que o que está em jogo aqui é a ilusão de que com a língua espanhola as chances de obter um emprego aumentam. No imaginário desses sujeitos, o espanhol está atrelado ao sucesso no mercado de trabalho, e mesmo que não estejam em idade para trabalhar, eles desejam isso. Nessa perspectiva, podemos inferir que esses alunos estão reproduzindo dizeres oriundos de um outro lugar, advindos do outro (que pode ser dos pais, dos professores, da escola, da mídia com seu discurso de globalização), constituindo-os ideologicamente.

De acordo com Pêcheux (1995, p.160), “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em ‘si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante)”, ou seja, para o autor, o discurso vai produzir sentidos, as palavras vão adquirir sentido no interior do discurso do sujeito, que estará identificado com uma determinada formação discursiva a partir da determinação da formação ideológica desse sujeito. Assim, ao falar sobre a língua espanhola, pode-se supor, de acordo com Pêcheux, que as palavras do sujeito do discurso vão adquirindo sentido, à medida que este sujeito vai se identificando com uma determinada formação discursiva. O funcionamento do discurso do aluno mostra que falar sobre a língua espanhola significa também falar do outro que fala esta língua ou que fala sobre ela. E mais: remonta ao imaginário que se cria sobre essa língua.

Ao examinar, por exemplo, a sequência discursiva de Aa10 do Grupo 1, em que o sujeito-aluno diz *Acho importante e legal para o nosso futuro*, referindo-se à língua espanhola, o que esta aluna do EF pretende significar com *importante e nosso futuro*? Que “outros” ela está incluindo ao dizer *nosso futuro*? Futuro de quem? O que se verifica, neste caso, é que ela faz referência a outros sujeitos de sua faixa etária, os quais estão, como ela, atrelados à ideia de que aprender a língua espanhola é um caminho para o mercado de trabalho, para a conquista de um espaço onde saber este idioma é necessário. Existe aí uma preocupação em conquistar um espaço e, por essa razão, a língua espanhola é considerada importante.

O mesmo ocorre com Aa6 do Grupo 2, que diz que a língua espanhola é *legal e importante para o meu futuro*. Aqui questionamos novamente: Que futuro é este, visto que no imaginário desses sujeitos o mercado de trabalho ainda não faz parte da realidade? O sentido

que depreendemos é que “saber espanhol” está vinculado à ideia de um futuro que, com o domínio deste idioma, será bom.

Com esses exemplos é possível afirmar que, quando os alunos dizem que *aprender espanhol é importante para o (meu, nosso) futuro*, isso não faz sentido para um sujeito cuja realidade ainda não é marcada pela competitividade. Talvez essa seja uma possível explicação para o fato de esses sujeitos estarem reproduzindo, como dito antes, dizeres do outro. Segundo Orlandi (2005a, p. 43), “o discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro”. Ao empregar “meu”, “nosso” em sua resposta, o sujeito-aluno cria uma superposição de vozes, de espaços a serem preenchidos pelo uso da língua em determinadas circunstâncias, como escola e trabalho, e isso permite produzir nesses lugares, pelo menos, um efeito de sentido: o sucesso. Ao contrário daqueles que não aprendem a língua espanhola, daqueles alunos que não estudam/falam essa língua, o aluno são-borjense pode ser um privilegiado, pois estará inserido no mercado de trabalho. Cria-se, então, um jogo entre posições ideológicas que presentifica o interdiscurso nessas respostas, mas apenas para mostrar que sua identificação é meramente econômica, uma questão de necessidade.

No recorte da sequência discursiva de Aa9 do Grupo 1 e de Aa9 do Grupo 2, os alunos consideram a língua espanhola importante no que se refere a sua aprendizagem, isto é, aprender espanhol é importante, seja para vida pessoal (é o caso de Aa9 do Grupo 1, que diz *importante para a nossa formação* e, assim, revela a relevância da aprendizagem da língua), seja para a aquisição de conhecimentos (é o caso de Aa9 do Grupo 2, que diz *é uma língua muito importante e diferente*) desses alunos. No caso de Aa9 do Grupo 1, ao contrário das outras sequências, temos uma identificação com o espanhol que não diz respeito à questão profissional ou econômica, mas à questão cultural. Desse modo, o imaginário da língua não é o mesmo.

No segundo recorte da sequência discursiva de Aa9 do Grupo 1, que diz *cada vez mais ela se torna conhecida mundialmente*, e de Ao8 do Grupo 2, que diz *uma das línguas mais faladas em todo o mundo*, verificamos o reconhecimento do espanhol como língua estrangeira falada mundialmente. Sobre isso, Medina Lopes (1997, apud FANJUL, 2002, p. 26) afirma que o espanhol é o quarto idioma com mais falantes e que como língua estrangeira tem se dispersado mais que o português. Logo, percebemos no discurso desses sujeitos a existência de pré-construídos que funcionam como saberes já pensados, já dados como tais. O que

vemos é algo bastante cristalizado, como a evidência de uma memória, ou seja, a evidência de que a língua espanhola é *conhecida mundialmente e é uma das mais faladas no mundo*.

Também no recorte da sequência discursiva de Aa7 do Grupo 1, que diz *Eu acho muito importante [...] pela convivência com os argentinos*, de Ao8 do Grupo 2, que diz *ser uma das línguas mais faladas em todo o mundo, além de termos fronteira com a Argentina*, e Aa9 do Grupo 2, que diz *principalmente para nós que fizemos fronteira com a Argentina [...]*, está em evidência o que se refere à questão das relações sociais e comerciais entre brasileiros e argentinos. Sabemos que São Borja e Santo Tomé são cidades que fazem fronteira, e a língua espanhola adquiriu “a qualidade de estabelecer o contato entre brasileiros e falantes de espanhol” (CAVALHEIRO, 2007, p. 86). É a língua de quem vem da Argentina e de quem vai até lá, servindo para os diversos tipos de relações.

No recorte da sequência discursiva dos sujeitos Aa4 do Grupo 1, que diz *[...] você aprende coisas diferentes*, e de Aa5 do Grupo 2, que diz *[...] ela é uma língua bem diferente do Português, embora tenha palavras parecidas*, os alunos consideram a língua espanhola *diferente*, no sentido de ter palavras diferentes e que diferem do português. Os dizeres destes sujeitos revelam um imaginário no qual a visão que eles têm sobre a língua espanhola é limitada. Aqui tomamos como referência Almeida Filho para mostrar essa visão limitada sobre o espanhol. De acordo com o autor (1995, p. 14), “a condição de serem línguas irmãs assim tão próximas encapsula uma subjacente proximidade tipológica das duas línguas”, e acrescenta que “a ordem canônica da oração nas duas línguas é altamente coincidente, a fonte maior do léxico é basicamente a mesma [...]”. Com essa referência podemos inferir que o contexto da sala de aula e o ensino de espanhol foram condições de produção do discurso desses sujeitos, pois, de acordo com Pêcheux (1997a, p. 77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, que, além das formações imaginárias, incluem a situação imediata e a situação do contexto sócio-histórico e ideológico em que se desenvolve a prática. Portanto, o que é dito pelo sujeito é histórico e o sentido se constitui no contexto.

No recorte da sequência discursiva de Aa8 do Grupo 1, que diz *[...] se a gente for para os países que falam espanhol, nós saberemos falar também*, a importância de saber espanhol está relacionada ao *falar* para conhecer outros lugares onde este idioma seja realmente usado. Este sujeito é, como outros, sujeito desejante que almeja *ir para outros lugares*. Um fato que chama a atenção é a manifestação do sujeito desejante, preconizado por Lacan e que Pêcheux toma aproximando-o do sujeito ideológico. Este sujeito desejante, que é



o sujeito da psicanálise, pode (re)velar-se em qualquer momento da vida de cada um, não importando o nível escolar em que esteja. Conforme Nardi (2007, p. 63), neste sujeito existe “uma demanda de realização do desejo que o impulsiona na busca desse objeto desejado; busca que, no entanto, nunca se realiza de forma completa”.

A seguir, vejamos as seguintes sequências discursivas:

Grupo 1: alunos do EF – CESB

[Aa1] *Legal, mas às vezes é meio difícil de aprender.*

[Aa2] *Acho legal, mas há coisas complicadas.*

[Aa3] *Interessante, um pouco difícil por não ser muito acostumada.*

Grupo 2: alunos do EF – EETOB

[Ao1] *Ela é boa, legal, mas é muito difícil.*

[Ao2] *Um pouco difícil.*

[Ao3] *É uma língua legal, mas difícil de aprender.*

[Aa4] *Ela é um pouco complicada para mim porque quando eu vou estudá-la eu não aprofundo o meu estudo. [...]*

Ao observar as sequências de Aa1, Aa2, Aa3 do Grupo 1, e de Ao1 e Ao3 do Grupo 2, observamos que os alunos consideram a língua espanhola *legal, boa, interessante*; porém, também a consideram *difícil* ou *complicada* de aprender. O que vemos nessas sequências é o seguinte esquema: *a língua espanhola é x, mas é y*, sendo x igual a *legal, boa, interessante* e y igual a *difícil, complicada*. Contudo, o que prevalece nessas sequências: a língua espanhola ser x ou y? O que observamos é que prevalece y, porque ele anula o efeito de x, ou seja, y apaga o sentido que realmente se acredita em x. O apagamento do sentido de x se intensifica pelo uso de “mas” nas sequências. Ao contrário, podemos ter um outro sentido se x e y estiverem em posições inversas: *a língua espanhola é y, mas é x*. Assim, haveria sequências sobre a língua espanhola do tipo: *Ela é difícil de aprender, mas legal; Um pouco difícil, mas interessante; Complicada, mas boa, etc.*

Também vemos nas sequências dos alunos acima que, ao dizerem *difícil*, não se identificam com a formação discursiva de que *o espanhol é uma língua parecida ao*

*português, portanto é mais fácil de aprender.* Os sujeitos Aa1, Aa3 do Grupo 1 e Ao2 e Aa4 do Grupo 2 utilizam os circunstanciadores *meio* e *pouco* para moderar o efeito de sentido dos seus dizeres. Se a aprendizagem do espanhol é um *pouco* ou *meio* difícil, significa que não é totalmente difícil ou fácil de aprender. Esses circunstanciadores utilizados no eixo do intradiscurso representam a posição do sujeito em que a tomada da palavra não está totalmente desidentificada com a língua. Podemos dizer que há um deslizamento de uma posição desses sujeitos para outra, ou seja, um deslizamento que conduz o sujeito de uma posição de desidentificação para a de identificação. Isso nos leva a pensar em sujeitos divididos entre as diferentes posições-sujeito que assumem, abrindo a diferença e a ambiguidade em seu interior. Conforme Indursky (2000, p. 75-76), tanto a formação discursiva como a forma-sujeito são concebidas como heterogêneas, e é o conjunto de posições-sujeito que vai dar conta da forma-sujeito e, por conseguinte, a forma-sujeito se fragmenta entre as diferentes posições do sujeito no discurso.

Na sequência discursiva de Aa10 do Grupo 2, que diz *Não gosto muito, mas sei que é preciso e importante*, percebemos que a identificação da aluna com a língua espanhola não é total, porque, quando ela diz *Não gosto muito*, a sua tomada de posição é de desidentificação com a língua. Porém, quando a aluna diz *mas sei que é preciso e importante*, a sua tomada de posição é de identificação com a língua, visto que o recorte da sequência parafraseia os sentidos da formação discursiva dominante de que *a língua espanhola é uma língua importante e é exigência na atualidade*. A aluna se desloca da posição de desidentificação para outra, a de identificação, que está determinada pela ideologia da instituição escolar. Neste deslocamento de tomada de posição, Indursky (2000, p. 73) afirma que, na terceira modalidade, a unicidade e a homogeneidade do sujeito ficam fortemente relativizadas, pois abre-se “espaço para o trabalho na e sobre a forma-sujeito” e este trabalho segue em “dupla direção”. Neste caso, o que ocorre com a aluna é um “desdobramento” (PÊCHEUX, 1995, p. 172) de sua forma-sujeito, não mais a sua unicidade.

Nesse jogo de posicionamentos do sujeito Aa10 no discurso, é relevante mencionar as formações imaginárias. Na visão de Pêcheux (1997a, p. 82-84), as formações imaginárias fazem parte das condições de produção de todo o processo discursivo. A percepção que o sujeito tem de si mesmo e do referente – língua espanhola – constitui o conjunto de formações imaginárias que formam as condições de produção do discurso. Além disso, dentro das formações imaginárias, onde é possível esse jogo de imagens, tem-se “uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (PÊCHEUX,

1997a, p.84). Ressaltamos também que as formações imaginárias são sempre originadas de processos discursivos anteriores, ou seja, são atravessadas por um “já-dito” e um “já-ouvido” (PÊCHEUX, 1997a, p.85).

Temos a seguir as sequências discursivas dos alunos com relação à questão número 8:  
*Qual a importância de aprender a língua espanhola na escola?*

Grupo 1: alunos do EF – CESB

[Aa1] *(Não respondeu)*

[Aa2] *Ela nos ajudará em vários momentos.*

[Aa3] *Porque futuramente nós podemos precisar dela.*

[Aa4] *Ter um futuro com mais oportunidades.*

[Ao5] *Preparar os alunos para o futuro.*

[Ao6] *Nem uma, pois na 7ª série não trabalhamos, então não vejo vantagens.*

[Aa7] *Todos os alunos vão ter a oportunidade de aprender.*

[Aa8] *Que não precisaremos pagar algum curso para aprendermos espanhol.*

[Aa9] *Pois quanto mais aprendemos a dominar a língua, melhor será a comunicação com as outras pessoas.*

[Aa10] *Acho que é porque é mais uma língua estrangeira que nós teremos acesso.*

Grupo 2: alunos do EF – EETOB

[Ao1] *É bom ter essa oportunidade, pois tem gente que não tem dinheiro para pagar um curso.*

[Ao2] *Para conseguir falar e escrever fluentemente.*

[Ao3] *Seria bom sabermos espanhol para podermos nos comunicarmos com nossos vizinhos.*

[Aa4] *Na escola o espanhol é ensinado, então se aprender o espanhol na escola com certeza você vai passar de ano.*

[Aa5] *É na escola que nós começamos a aprender o Espanhol.*

[Aa6] *Sei lá.*

[Aa7] *Para nós sair sabendo a língua espanhola para não ter dificuldade mais a frente.*

[Ao8] *É mais uma referência para a escola e, além disso, muitas pessoas (nem todas) gostam de estudar.*

[Aa9] *A escola nos dá varias oportunidades e o espanhol é uma das melhores oportunidades de aprender espanhol.*

[Aa10] *(Não respondeu)*

Questionados sobre a importância de aprender espanhol na escola, os sujeitos Aa3, Aa4 e Ao5 do Grupo 1 mostraram identificação com a formação discursiva dominante de que *aprender espanhol está relacionado à conquista de um emprego e às exigências do mercado*. As sequências discursivas destes sujeitos estão parafraseando os sentidos da FD citada. Percebemos que a palavra *futuro* para eles, alunos do EF, é uma alusão à vida profissional. Estes sujeitos que não trabalham formalmente, nem estão ainda inseridos no mercado de trabalho, mas revelam em seu interdiscurso saberes inconscientes voltados para este assunto (a vida profissional), cujas respostas para eles são incertas, duvidosas. Eles veem o fato de saber o espanhol como uma possibilidade de um futuro melhor, porém questionamos: Que futuro é este num imaginário no qual o mercado de trabalho ainda não faz parte da realidade destes sujeitos? O “saber espanhol” está atrelado a um futuro que com este idioma será de sucesso. Percebemos que a maneira como estes alunos veem a realidade não é uma reprodução fiel daquilo que imaginam, pois não entraram ainda no mercado de trabalho; logo, é uma reprodução de dizeres vindos do outro que os constitui ideologicamente. Salientamos que a ideologia se manifesta no sujeito por meio de seu discurso, determinando o seu sentido.

Também podemos verificar que a sequência discursiva de Aa2 do Grupo 1, que diz *Ela nos ajudará em vários momentos*, apresenta um sentido semelhante às sequências de Aa3, Aa4 e Ao5 do Grupo 1, analisadas antes. O sentido apresentado por Aa2 do Grupo 1 é de que o espanhol ajudará no futuro, seja no trabalho, seja nas relações sociais. Ressaltamos que esta aluna estuda em uma escola do centro da cidade, onde circula a ideia de que quem estuda mais tem mais chances de entrar no mercado de trabalho, ou seja, é a relação entre o estudo e o trabalho que está presente.

O interessante dessa preocupação com o futuro é que ocorre somente no Grupo 1, cujos alunos são de escola situada no centro da cidade de São Borja e fazem parte, em sua maioria, de classe social média e alta. No discurso dos alunos do Grupo 2 não se revela a ocorrência desta preocupação, demonstrando serem sujeitos sem perspectivas a médio e longo prazo. Percebemos que a formação ideológica da instituição escolar está determinando mais os alunos do Grupo 1, nos quais há uma identificação com a formação discursiva dominante

de que *aprender espanhol está relacionado à conquista de um emprego e às exigências do mercado.*

Nos sujeitos Ao1, Ao2, Ao3, Aa5, Aa7, Ao8 e Aa9 do Grupo 2, o que há é uma contraidentificação com a FD dominante citada. Aqui a tomada de posição do sujeito consiste na “luta contra a evidência ideológica” e ele “se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta” (PÊCHEUX, 1995, p.215). Contudo, esta contraidentificação não é tão forte a ponto de deslocar cada sujeito para uma outra FD. Estes sujeitos não se identificam plenamente com a FD dominante, pois enunciam de uma posição-sujeito um pouco diferente, a partir da qual demonstram outras razões para a aprendizagem do espanhol na escola. Verificamos isso por meio das marcas na língua, como em [Ao1] ... *tem gente que não tem dinheiro para pagar um curso*; em [Ao2] *Para conseguir falar e escrever...*; em [Ao3] ... *comunicarmos com nossos vizinhos*; em [Aa7] ... *para não ter dificuldade...*; e em [Ao8] ... *uma referência para a escola ...*

Outra concepção que aparece em muitas sequências discursivas selecionadas é quanto à palavra “oportunidade”. Para os alunos Aa7, Aa8 e Aa10 do Grupo 1 e Ao1, Aa5 e Aa9 do Grupo 2, a escola é vista como uma *oportunidade* de aprender espanhol ou de ter *acesso* à aprendizagem; assim, não precisam pagar cursos de idiomas para aprendê-lo. Juntam-se a estes casos Ao2 e Aa7 do Grupo2, para os quais a escola oferece a oportunidade ao aluno de *conseguir falar e escrever fluentemente* o espanhol [Ao2] e de *não ter dificuldade mais a frente* [Aa7]. Por considerarem como uma oportunidade aprender a língua espanhola na escola, podemos dizer que há nestes sujeitos uma identificação com a língua, a “tomada de posição” destes sujeitos se realiza por meio do assujeitamento, sob a forma de “livremente consentido” (PÊCHEUX, 1995, p. 215). Nessa tomada de posição no discurso, estes sujeitos reproduzem, sem questionar, os saberes da formação discursiva pela qual estão determinados, isto é, identificam-se com a primeira FD dominante: *a língua espanhola é uma língua importante e é exigência na atualidade.*

Na sequência discursiva de Aa9 do Grupo 1, que diz *Pois quanto mais aprendemos a dominar a língua, melhor será a comunicação com as outras pessoas*, e de Ao3 do Grupo 2, que diz *Seria bom sabermos espanhol para podermos nos comunicarmos com nossos vizinhos*, há a evidência de que aprender espanhol na escola é para *comunicar-se* tanto com os vizinhos argentinos quanto com as outras pessoas que falam espanhol, caracterizando o espanhol como língua franca e representante do Cone Sul (CAVALHEIRO, 2007, p. 86).

Quando o sujeito Ao6 do Grupo 1 diz *Nem uma, pois na 7ª série não trabalhamos, então não vejo vantagens*, não está mostrando a preocupação com o lado profissional; então, não vê vantagem de aprender espanhol na escola, pois ainda não tem idade para trabalhar. Percebemos que este aluno possui uma formação discursiva que se contraindifica com a formação discursiva dominante: *aprender espanhol está relacionado à conquista de um emprego e é exigência no mercado*. Conforme Pêcheux (1995, p. 215), a tomada de posição deste aluno consiste na “luta contra a evidência ideológica”, em que o sujeito “se contraindifica com a formação discursiva que lhe é imposta”. Portanto, o sujeito se contraindifica com os saberes dominantes e impostos pelo interdiscurso. Em outras palavras, a “tomada de posição” do sujeito consiste em um distanciamento – neste caso em uma revolta – com relação ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar” ( p. 215).

Na sequência discursiva de Aa4 do Grupo 2, quando diz *Na escola o espanhol é ensinado, então se aprender o espanhol na escola com certeza você vai passar de ano*, a formação discursiva deste sujeito está relacionada com *aprender para passar de ano*. O espanhol aqui é visto como qualquer outra disciplina que é ensinada na escola; portanto, é preciso aprender para passar de ano. Neste caso, a aluna não se identifica com as formações discursivas vistas até agora. A desidentificação ocorre porque não há relação alguma entre o sujeito e as formações discursivas dominantes, seja porque estas não a integram, seja porque ela as desconhece. Esta forma do sujeito diz respeito à terceira modalidade, que, segundo Pêcheux (1995, p. 217), consiste no “trabalho de transformação-deslocamento” da forma-sujeito para organizações “de tipo novo”.

Do mesmo modo acontece com Aa6 do Grupo 2, que diz *Sei lá*. Ao dizer isso, a aluna demonstra um desinteresse que revela a sua não identificação com nenhuma das formações discursivas dominantes. A sua forma-sujeito funciona às avessas, ou seja, funciona “sobre e contra si mesma”, através do “desarranjo-rearranjo” do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 1995, p. 217).

Na sequência discursiva de Ao8 do Grupo 2, que diz *É mais uma referência para a escola e, além disso, muitas pessoas (nem todas) gostam de estudar*, verificamos que para o sujeito a disciplina de espanhol é algo a mais oferecido pela instituição (EETOB), a qual a integra às Séries Iniciais, ao Ensino Fundamental e Médio. Essas condições de ensino da língua proporcionadas aos alunos não são dadas em outras escolas públicas da cidade, o que é um fator que está determinando o discurso do sujeito Ao8. Melhor dizendo, é o contexto imediato que está determinando a produção do discurso. Segundo Orlandi (2005a, p. 30), o

contexto imediato é o que diz respeito às circunstâncias da enunciação e são as condições de produção em sentido estrito, isto é, é aquilo que se pode visualizar ou imaginar e, no caso do sujeito Ao8, diz respeito à escola e às pessoas que estudam. No recorte *muitas pessoas (nem todas) gostam de estudar*, observamos que o sujeito tem uma visão de que existem muitas pessoas que gostam de aprender a língua, sendo a escola uma oportunidade para isso. No imaginário deste sujeito, a língua espanhola é apenas uma disciplina que é ensinada na escola.

Seguem-se agora as sequências discursivas dos alunos quanto à pergunta número 12: *O que você acha das pessoas brasileiras que falam espanhol?*

Grupo 1: alunos do EF – CESB

[Aa1] **Legais.**

[Aa2] Acho **legal** saber falar em outra língua.

[Aa3] **Legais e inteligentes por saber falar as duas línguas.**

[Aa4] **É bem legal e é muito diferente.**

[Ao5] Acho **muito legal** falar duas línguas.

[Ao6] **Legal.**

[Aa7] *Eu acho interessante.*

[Aa8] **Legais**, pois assim prestamos mais atenção nas palavras que a gente não conhece.

[Aa9] *Eu acho que são pessoas que devem ter uma boa formação, pelo fato de dominarem a língua.*

[Aa10] **Legal**, pois elas falam uma língua estrangeira a mais.

Grupo 2: alunos do EF – EETOB

[Ao1] *São interessados.*

[Ao2] *Que algumas falam bem.*

[Ao3] *Eu acho muito legal.*

[Aa4] **É legal**, eu gostaria de ser uma das pessoas brasileiras a falar fluentemente o espanhol.

[Aa5] Acho **muito legal**, pois elas conseguiram aprender outra língua.

[Aa6] *Muito show.*

[Aa7] Acho **legal.**

[Ao8] *São legais e gosto de falar com eles porque sempre aprendo coisas novas.*

[Aa9] *Eu acho bem importante os brasileiros falarem espanhol.*

[Aa10] *Legal, engraçado.*

Com a observação das sequências discursivas acima, podemos notar que os alunos Aa1, Aa2, Aa3, Aa4, Ao5, Ao6, Aa8, Aa10, do Grupo 1, e Ao3, Aa4, Aa5, Aa7, Ao8 e Aa10, do Grupo 2, apresentam uma maneira predominantemente semelhante de considerar e, assim, de construir um sentido sobre as pessoas brasileiras que falam a língua espanhola. Esta maneira se mostra pela repetição da determinação *legal*, a qual aparece como confirmação da intenção de um dizer – *saber falar espanhol é interessante* – e como ressonância deste dizer. Este elemento (determinação), que aparece no eixo do intradiscurso, faz parte de um domínio de saber no interdiscurso, sob a forma de um pré-construído. De acordo com Pêcheux (1995, p. 162-166), o interdiscurso é evocado no discurso e faz emergir na cadeia da fala – intradiscurso – as representações imaginárias que os sujeitos constroem de determinado referente (neste caso, as pessoas que falam o espanhol). É o ponto de vista do aluno a respeito do referente, cuja “resposta” subentende a sua formação imaginária, e conforme Pêcheux (1997a, p. 82-84) as formações imaginárias fazem parte das condições de produção de todo o processo discursivo.

Também podemos incluir dentro da formação discursiva citada (*saber falar espanhol é interessante*) os dizeres de Aa7 do Grupo 1, que diz *Eu acho interessante*, e de Aa6 do Grupo 2, que diz *Muito show*, por apresentarem por meio do intradiscurso elementos que produzem efeitos de sentido semelhantes aos dos sujeitos analisados anteriormente.

Na sequência discursiva de Aa9 do Grupo 1, que diz *Eu acho que são pessoas que devem ter uma boa formação, pelo fato de dominarem a língua*, verificamos que a aluna considera quem fala (ou domina) a língua espanhola como aquele que tem conhecimento, o qual é pré-requisito para ter uma boa formação, seja pessoal, seja profissional. A respeito dessa sequência, o que entra em jogo são as formações imaginárias desse sujeito, ou seja, são as imagens que o sujeito tem sobre o referente que determinam o seu dizer. Nesse caso, concordamos com Orlandi (2005a, p. 42) ao afirmar que não se deve menosprezar “a força que a imagem tem na constituição do dizer”. No imaginário desse sujeito ter uma boa formação está relacionado ao domínio de uma língua estrangeira, um caso que faz inferir que o seu interdiscurso está atravessado por pré-construídos relacionados ao ensino de LE, provavelmente oriundos do discurso do professor ou dos cursos de línguas estrangeiras que



frequentemente aparecem na mídia. Logo, na memória deste sujeito há uma configuração que está filiando certos sentidos determinados ideologicamente advindos sobre a língua do outro.

Já na sequência discursiva de Aa9 do Grupo 2, que diz *Eu acho bem importante os brasileiros falarem espanhol*, observamos que a aluna atribui uma importância excessiva ao idioma, o que está marcado na língua quando utiliza o circunstanciador *bem*. E perguntamos: Por que não dizer o contrário? Por que não dizer que é importante os falantes hispanos falarem português? Questionamos aqui se este sujeito não estaria (re)velando uma imposição ideologicamente manipulada. Nesse aspecto, fundamentamo-nos na perspectiva de Pêcheux de que a língua não é, em absoluto, mero instrumento de comunicação, pois interfere nas questões sociais e políticas. De acordo com o autor, no discurso desse sujeito o sentido das palavras “não existe em ‘si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante)”, mas “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras [...] são produzidas (isto é, reproduzidas)” (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Interrogamos os alunos sobre se já haviam visitado a Argentina e o que tinham achado do lugar (perguntas número 13 e 13.1). A seguir, apresentamos as sequências discursivas sobre o que os alunos declararam sobre aquele país:

Grupo 1: alunos do EF – CESB

[Aa1] *Meio sujo, mas legal.*

[Aa2] *Acho o Brasil mais legal, mas lá é bem bonito.*

[Aa3] *Um pouco desorganizado.*

[Aa4] *É bem legal. É muito diferente.*

[Ao5] *Achei meio estranho.*

[Ao6] *Na cidade que eu fui era bem sujo.*

[Aa7] *Rústico e um pouco sujo.*

[Aa8] *Achei legal, mas prefiro o Brasil para morar.*

[Aa9] *Eu acho um lugar muito interessante.*

[Aa10] *Legal.*

Grupo 2: alunos do EF – EETOB

- [Ao1] *Legal.*
- [Ao2] *Bonito.*
- [Ao3] *Mais ou menos.*
- [Aa4] *(Não respondeu, porque nunca foi à Argentina)*
- [Aa5] *O lugar era legal.*
- [Aa6] *Muito legal, já conheci muitas cidades por lá.*
- [Aa7] *Um lixo, eles nunca chegarão aos pés de São Borja.*
- [Ao8] *Legal, diferente, mais misturado (às vezes encontramos ruas de terra e logo asfalto).*
- [Aa9] *Diferente e um pouco feio o lugar, mas é bem diferente.*
- [Aa10] *Péssimo, não tem cheiro agradável e tem lixo nas ruas.*

Ao observar as sequências discursivas transcritas, constatamos que, com a exceção de apenas um, todos os alunos já foram à Argentina e conhecem alguma ou mais cidades desse país. Constatamos também uma divisão equivalente entre os que consideram o lugar bom e os que o consideram ruim. Os que consideram o lugar como sendo bom – Aa2, Aa4, Aa8, Aa9, Aa10, do Grupo 1, e Ao1, Ao2, Aa5, Aa6 e Ao8, do Grupo 2 – designam-no com as determinações *legal*, *bonito* e *interessante*, revelando, desse modo, que o imaginário destes sujeitos manifesta uma aceitação do referente – o lugar visitado por eles. A relação entre a linguagem e a exterioridade é constitutiva do discurso desses sujeitos. A respeito, concordamos com o que Orlandi (2005a, p. 42) afirma: “O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem [...]. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa [...]”. Portanto, no imaginário destes sujeitos, alunos são-borjenses, há uma configuração que advém do contato que tiveram com o país argentino.

Os alunos que consideram o lugar como sendo ruim – Ao6 do Grupo 1, Aa7 e Aa10 do Grupo 2 – designam-no com as determinações *sujo* (intensificado pelo circunstanciador *bem*), e *péssimo* e com a designação *lixo*. Aqui, mais uma vez tomamos as palavras de Orlandi (2005a, p. 42) ao afirmar que não se menospreza a força da imagem na constituição do dizer destes sujeitos, pois o imaginário é capaz de produzir o efeito de que poderíamos atravessar as palavras para encontrar o sentido que está aquém e além delas.

Também há os que designam o lugar como ruim, mas que moderam a forma de dizê-lo, utilizando palavras e expressões que dão um outro efeito de sentido ao discurso. Na sequência discursiva de Aa1 do Grupo 1, ao dizer *Meio sujo, mas legal*, o sujeito utiliza o

circunstanciador *meio* para regular o efeito de sentido negativo sobre o que disse do lugar (Argentina), isto é, na representação negativa que possui – de *lugar sujo* – faz uso de um circunstanciador – *meio* – para tornar menos intenso o efeito do sentido negativo. Concomitantemente, tenta equilibrar o seu dizer utilizando o conector *mas*. Assim, introduz a determinação *diferente* e modera o seu dizer.

O mesmo ocorre com Aa9 do Grupo 2, que, neste caso, utiliza o circunstanciador *pouco* para moderar a sua representação negativa do lugar (...*um pouco feio o lugar*...) e o conector *mas*, além de introduzir a expressão *é bem diferente*, compensando, desse modo, a negatividade. Notamos também em Aa3, Ao5 e Aa7, do Grupo 1, e em Ao3, do Grupo 2, o uso de elementos moderadores (*pouco, meio e mais ou menos*) como forma de equilibrar o efeito de sentido negativo e o de positivo sobre a concepção do lugar na representação destes sujeitos: *Um pouco desorganizado* [Aa3]; *Achei meio estranho* [Ao5]; *Rústico e um pouco sujo* [Aa7]; *Mais ou menos* [Ao3]. Isso faz lembrar que na AD o sentido das palavras não é transparente, contudo o imaginário é capaz de produzir o efeito de que se pode encontrar nelas (as palavras) o seu sentido.

Temos agora as sequências discursivas para a pergunta número 14: *O que você acha dos nossos vizinhos argentinos?*

Grupo 1: alunos do EF – CESB

[Aa1] *Alguns são legais.*

[Aa2] *Não gosto muito deles.*

[Aa3] *Feios e estranhos.*

[Aa4] *São sempre alegres.*

[Ao5] *Prefiro não comentar.*

[Ao6] *Estranhos e feios.*

[Aa7] *Eu acho eles legais.*

[Aa8] *Alguns são legais, mas outros não.*

[Aa9] *Acho esquisitos pelos costumes e língua diferentes.*

[Aa10] *Eles são meio chatos.*

Grupo 2: alunos do EF – EETOB

- [Ao1] *Legais, educados.*
- [Ao2] *Boa gente.*
- [Ao3] *É muito legal ter vizinhos argentinos.*
- [Aa4] *Eu só conheço uma pessoa de lá. E não entendi nada do que a pessoa falou.*
- [Aa5] *Um povo legal.*
- [Aa6] *Nem todos são legais, alguns são feios e chatos.*
- [Aa7] *Muito chatos, eles querem se achar mais que nós.*
- [Ao8] *São ótimos.*
- [Aa9] *Bem diferentes, mas com várias qualidades.*
- [Aa10] *Chatos, mas legais.*

As sequências discursivas sobre a pergunta 14 também mostram uma divisão equivalente entre os alunos que gostam e os que não gostam dos argentinos. Constatamos nos sujeitos Aa1, Aa4, Aa7, do Grupo 1, e Ao1, Ao2, Ao3, Aa5, Ao8 e Aa9, do Grupo 2, que consideram os vizinhos argentinos como pessoas *legais, alegres, educadas, ótimos e boa gente*. Ao utilizarem essas determinações no intradiscorso, estão trazendo das formações imaginárias imagens que indicam uma aceitação do outro, no caso, do estrangeiro e sua cultura. Logo, inferimos que há uma identificação destes sujeitos com a língua espanhola. Faz-se lembrar que as formações imaginárias fazem parte das condições de produção de todo processo discursivo (PÊCHEUX, 1997a, p. 82-84). Assim, estes sujeitos possuem em suas formações imaginárias uma percepção de si mesmos e dos vizinhos argentinos, ou melhor, cada sujeito possui uma imagem do seu lugar e do lugar do outro que condicionam a produção do discurso sobre o referente. Assim, estes sujeitos, ao escreverem sobre os argentinos, estão expressando o seu “ponto de vista” sobre eles, como está representado esquematicamente na questão “De que lhe falo assim?”, feita por Pêcheux (1997a, p. 84) ao elaborar suas formulações sobre o discurso.

Nos sujeitos Aa3, Ao6, Aa9 do Grupo 1 e Aa7 do Grupo 2, constatamos que eles têm uma visão negativa sobre os argentinos pelo uso das determinações *feios, estranhos, esquisitos e chatos*. Podemos, pois, dizer que a imagem que estes sujeitos têm dos argentinos não emerge do nada na memória, mas se assenta no modo como as relações sociais se inscreveram na história destes sujeitos, melhor dizendo, nas experiências de vida tidas na sociedade em que estão inseridos. Conforme Orlandi (2005a, p. 42), a imagem que o sujeito

possui de determinado referente “se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições”.

Também observamos que há entre os alunos os que não gostam, mas que relativizam seus dizeres com o uso de elementos que moderam o efeito de sentido negativo do discurso. Na sequência de Aa2 do Grupo 1, ao dizer *Não gosto muito deles*, o aluno utiliza o circunstanciador *muito* para regular o efeito de sentido negativo sobre o que disse dos argentinos. Assim, a tomada de posição de desidentificação deste sujeito não ocorre na sua totalidade, pois existe algo determinando a sua posição no discurso, o que está marcado na língua pelo circunstanciador *muito*, pois, quando o sujeito Aa2 diz *Não gosto muito deles*, significa que a não aceitação do outro não ocorre completamente.

O mesmo acontece com Aa8, Aa10, do Grupo 1, e com Aa6, do Grupo 2, que utilizam os circunstanciadores *meio* (Aa10 – Grupo 1), *não* (Aa8 – Grupo 1) e *nem* (Aa6 – Grupo 2) para regular no intradiscurso o efeito do sentido negativo das imagens que possuem dos vizinhos argentinos. Assim, ao dizerem *Eles são meio chatos* (Aa10 – Grupo 1), *Alguns são legais, mas outros não* (Aa8 – Grupo 1) e *Nem todos são legais, alguns são feios e chatos* (Aa6 – Grupo 2), a negatividade do sentido é relativizada e os sentidos positivo e negativo são equilibrados.

Na sequência discursiva de Aa10 do Grupo 2, o sujeito, ao dizer *Chatos, mas legais*, utiliza o conector *mas* para introduzir um outro determinante no intradiscurso, e a representação negativa do referente (os argentinos) torna-se, por meio da determinação *legais*, quase nula, equilibrando, assim, o efeito de sentido negativo da determinação *chatos*.

Sobre o que pensam esses alunos com relação aos argentinos, Coracini (2002, p. 75) afirma que as imagens são construídas no contato com o outro, ou seja, é na relação com o outro que o imaginário se realiza. No caso dos sujeitos acima, as imagens que possuem dos argentinos podem ter sido construídas com base nas relações sociais, já que São Borja se localiza na fronteira com a Argentina. Logo, as palavras de Coracini vêm comprovar o que estamos afirmando. Segundo a autora, são as “relações que tecem toda a trama ideológica que atravessa o sujeito e constrói o discurso”. Acrescenta que “são essas relações que se manifestam num dado momento histórico-social, as responsáveis diretas pelo imaginário discursivo que perpassa toda e qualquer interação social” (CORACINI, 2002, p. 67).

O sujeito Aa4 do Grupo 2, ao enunciar *Eu só conheço uma pessoa de lá. E não entendi nada do que a pessoa falou*, posiciona-se a respeito dos argentinos de acordo com suas experiências de vida, pois não teve contato com muitas pessoas do país vizinho. O sujeito, ao

dizer [...] *não entendi nada do que a pessoa falou*, demonstra que não entendeu o que ouviu em espanhol, evidenciando ser o idioma *uma língua difícil*. Logo, este sujeito se contrai-identifica com a formação discursiva dominante de que *o espanhol é uma língua parecida com o português, portanto é mais fácil de aprender*.

Dando continuidade às análises, segue abaixo um agrupamento das sequências discursivas dos alunos que revelam uma imagem negativa dos vizinhos argentinos.

#### Grupo 1: alunos do EF – CESB

[Aa2] *Não gosto muito deles.*

[Aa3] *Feios e estranhos.*

[Ao5] *Prefiro não comentar.*

[Ao6] *Estranhos e feios.*

[Aa8] *Alguns são legais, mas outros não.*

[Aa9] *Acho esquisitos pelos costumes e língua diferentes.*

[Aa10] *Eles são meio chatos.*

#### Grupo 2: alunos do EF – EETOB

[Aa6] *Nem todos são legais, alguns são feios e chatos.*

[Aa7] *Muito chatos, eles querem se achar mais que nós.*

[Aa10] *Chatos, mas legais.*

Com este agrupamento de sequências, vemos que estes alunos se mostram desidentificados com o espanhol, pois não ressoam vozes no intradiscorso de nenhuma FD dominante. Neste espaço, os alunos consideram o sujeito que fala a língua espanhola como não sendo importante. E como isso não pode ser dito dentro de uma das FD dominantes, estes alunos se deslocam para uma outra FD. Desse modo, buscando Pêcheux (1975), estes sujeitos não ficam livres, mas recorrem outros saberes, confirmando, assim, a definição de que o sujeito do discurso é assujeitado.

Dando continuidade ao trabalho, a seguir são apresentadas as sequências discursivas da pergunta 15: *O que você acha do modo/ jeito como eles (argentinos) falam?*

Grupo 1: alunos do EF – CESB

- [Aa1] *Meio esquisitos.*
- [Aa2] *Muito estranhos.*
- [Aa3] *Rápido demais.*
- [Aa4] *Acho meio engraçados, pois falam muito rápido.*
- [Ao5] *Muito legal e engraçado.*
- [Ao6] *Estranho.*
- [Aa7] *Eu acho que eles falam muito rápido.*
- [Aa8] *Meio diferente, mas eu gosto.*
- [Aa9] *Acho estranho.*
- [Aa10] *Legal.*

Grupo 2: alunos do EF – EETOB

- [Ao1] *Eles falam como qualquer outra pessoa, só que espanhol.*
- [Ao2] *Igual aos outros.*
- [Ao3] *Legal.*
- [Aa4] *Eu acho interessante.*
- [Aa5] *Eu acho interessante.*
- [Aa6] *Interessante.*
- [Aa7] *Muito legal.*
- [Ao8] *Estranho e enrolado, mas às vezes entendo.*
- [Aa9] *Diferente, mas algumas coisas que eles falam dá para entender.*
- [Aa10] *Esquisitos.*

De acordo com as sequências discursivas dos alunos sobre a pergunta 15, constatamos que Aa1, Aa2, Ao6, Aa9, do Grupo 1, Ao8 e Aa10, do Grupo 2, consideram o modo de falar dos argentinos *estranho e esquisito*. Assim, podemos dizer que a imagem que estes sujeitos têm do referente – o modo de falar dos argentinos – foi constituída pelas condições de produção do discurso, ou seja, pelas formações imaginárias do sujeito e pela exterioridade constitutiva da linguagem. Essas formações imaginárias são originadas de processos discursivos anteriores e são atravessadas por um “já ouvido” e um “já dito” (PÊCHEUX,

1997a, p.85). Estes sujeitos têm uma memória de dizeres já ditos anteriormente que fazem parte das condições de produção do discurso. Também, ao produzirem o seu discurso, foram condicionados pelo contexto sócio-histórico e pela ideologia que os constitui, que são condições que funcionam para dar sentido às palavras na cadeia do intradiscurso.

Nas sequências discursivas de Aa3, Aa4 e Aa7, do Grupo 1, constatamos que os sujeitos consideram o modo de falar dos argentinos *muito rápido*, permitindo-nos pensar que, por isso, têm dificuldade de entender o espanhol. Por sua vez, os sujeitos Ao5, Aa8, Aa10, do Grupo 1, Ao3, Aa4, Aa5, Aa6, Aa7 e Aa9, do Grupo 2, percebem o modo de falar dos argentinos de forma positiva, mesmo que alguns deles o considerem *engraçado* (Ao5 – Grupo 1) e *diferente* (Aa8 – Grupo 1 e Aa9 – Grupo 2). Mas, nas sequências discursivas de Ao1 e Ao2 do Grupo 2, constatamos que os sujeitos não têm uma imagem de estranhamento a respeito do referente. Ao dizerem *Eles falam como qualquer outra pessoa, só que espanhol* (Ao1) e *Igual aos outros* (Ao2), percebemos que a imagem que possuem do outro é de igualdade, de algo que não é diferente e que veem o outro como a si mesmos.

Finalizando esta parte das análises das perguntas subjetivas, temos a pergunta: *Você acha o espanhol parecido com o português? E devido a isso, acha este idioma mais fácil ou difícil de aprender? Por quê?* (pergunta nº 16). Seguem-se as sequências discursivas:

Grupo 1: alunos do EF – CESB

[Aa1] *Sim. Fácil, pois algumas [palavras] são iguais ao português.*

[Aa2] *Acho bem diferente, o espanhol é mais difícil.*

[Aa3] *Difícil, por ter umas regras difíceis de aprender.*

[Aa4] *Acho um pouco parecido, o espanhol é bem mais fácil de aprender.*

[Ao5] *Parecido, acho o idioma mais fácil de aprender.*

[Ao6] *Difícil. O espanhol é mais difícil, pois o português falamos diariamente.*

[Aa7] *Um pouco parecido e por isso mais fácil.*

[Aa8] *Sim. Acho mais fácil de aprender. Porque algumas palavras são parecidas com o português.*

[Aa9] *Não, Difícil, pois existem palavras diferentes e difíceis de aprender.*

[Aa10] *Acho meio parecido, e por causa disso acho mais fácil, pois é parecido com o nosso idioma.*



Grupo 2: alunos do EF – EETOB

[Ao1] *Sim, e desse modo fica mais fácil. Porque, além de haver palavras bem parecidas, eles usam quase as mesmas letras.*

[Ao2] *Mais difícil, porque o português é difícil.*

[Ao3] *Eu não acho o espanhol parecido com o português, por isso, eu acho mais difícil de aprender.*

[Aa4] *Tem palavras que se escrevem do mesmo jeito, mas querem dizer coisas diferentes. Mas eu não acho difícil.*

[Aa5] *Eu acho diferente, com algumas palavras parecidas, mas não é difícil de aprender.*

[Aa6] *Eu acho sim, o português parecido com o espanhol e fica mais fácil [aprender], pois algumas palavras são parecidas.*

[Aa7] *Algumas palavras [são parecidas], mas com certeza o espanhol é mais difícil.*

[Ao8] *Fácil, porque cada coisa tem o seu nome, não é como o português. Ex.: aipim, mandioca, macaxera [palavras que indicam a mesma coisa].*

[Aa9] *Eu acho um pouco parecido e eu acho mais fácil de aprender.*

[Aa10] *[...] mais ou menos, eles falam muito rápido e por isso não entendo.*

Sobre a pergunta número 16, boa parte dos alunos (12 casos) considera a língua espanhola (mais) fácil de aprender por ser uma língua (pouco, meio ou bem) parecida com o português. O discurso destes sujeitos identifica-se com a formação discursiva dominante de que *o espanhol é uma língua parecida com o português, portanto é mais fácil de aprender*. Sobre a proximidade entre o português e o espanhol, Almeida Filho (1995) afirma que, para os estudantes brasileiros que estudam o espanhol como língua estrangeira, os benefícios provenientes da proximidade entre língua materna e língua estrangeira são muitos, especialmente se comparados com outras línguas, em que há maior grau de dificuldade de se compreender. Pelas palavras do autor, podemos supor que estes sujeitos estejam atravessados por pré-construídos sobre o espanhol no Brasil e, especificamente, em São Borja. Sendo o espanhol uma língua parecida com português, portanto fácil de aprender, produz uma relação entre parecida e fácil, a qual, por consequência, produz efeitos de sentido que vão se cristalizando no interdiscurso dos sujeitos.

Nas sequências discursivas de Aa1, Aa4, Ao5, Aa7, Aa8 e Aa10, do Grupo 1, e Ao1, Aa4, Aa5, Aa6, Ao8 e Aa9, do Grupo 2, verificamos que há uma identificação com a

formação discursiva dominante citada acima, sendo os discursos de alguns destes sujeitos paráfrase da FD dominante. No caso das sequências dos sujeitos acima, a paráfrase ocorre por meio de uma substituição orientada de termos. Desse modo, temos A = O espanhol é uma língua parecida com o português e B = portanto, é mais fácil de aprender. A relação de A para B não é igual à relação de B para A. A seguir, apresentamos alguns exemplos:

Grupo 1: alunos do EF – CESB

[Aa4] *Acho um pouco parecido, o espanhol é bem mais fácil de aprender.*

[Ao5] *Parecido, acho o idioma mais fácil de aprender.*

[Aa7] *Um pouco parecido e por isso mais fácil.*

[Aa10] *Acho meio parecido, e por causa disso acho mais fácil, [...].*

Grupo 2: alunos do EF – EETOB

[Aa6] *Eu acho sim, o português parecido com o espanhol e fica mais fácil [...].*

[Aa9] *Eu acho um pouco parecido e eu acho mais fácil de aprender.*

Sobre o exposto, tomamos as palavras de Pêcheux (1995, p. 171), o qual diz que a articulação funciona por operações de substituição simétrica ou orientada, correspondendo, simultaneamente, a “como dissemos” (indicando a evocação intradiscursiva), a “como todo mundo sabe” (indicando o retorno do Universal no sujeito) e a “como todo mundo pode ver” (indicando a universalidade implícita de toda situação “humana”). Dessa forma, podemos dizer que todo o sujeito é, de alguma maneira, assujeitado ao universal como sujeito singular “insubstituível” (PÊCHEUX, 1995, p. 171).

Nas sequências discursivas de Aa2, Aa3, Ao6 e Aa9, do Grupo 1, e Ao2, Ao3, Aa7, incluindo também Aa10, do Grupo 2, observamos que os alunos possuem uma formação discursiva que se contrai-identifica com a formação discursiva dominante de que *o espanhol é uma língua parecida com o português, portanto é mais fácil de aprender*. Ao contrário, consideram o espanhol difícil de aprender em razão de o idioma apresentar *umas regras difíceis de aprender* (Aa3 – Grupo 1), *palavras diferentes* (Aa9 – Grupo 1), ou por considerarem *bem diferente* do português (Aa2 – Grupo 1) e por *não* achar *parecido com o português* (Ao3 – Grupo 2). A tomada de posição destes alunos consiste na “luta contra a

evidência ideológica, em que o sujeito “se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta” (PÊCHEUX, 1995, p. 215).

Com relação ao sujeito Ao2 do Grupo 2, quando diz *Mais difícil, porque o português é difícil*, notamos aí que, inconscientemente, considera o espanhol parecido com o português, visto que para ele *o português é difícil*; logo, o espanhol também é.

Já o sujeito Ao6 do Grupo 1, ao dizer *Difícil. O espanhol é mais difícil, pois o português falamos diariamente*, considera o espanhol difícil por não ter este idioma uma utilidade de uso prático na sua vida, ou seja, não é usado em situações reais e cotidianas. Este sujeito sinaliza para uma representação do espanhol vinculada a sua utilidade, ou seja, para comunicar-se com os falantes hispano-americanos, supondo que a partir do momento em que a língua for utilizada se tornará fácil.

Finalizando as análises das sequências discursivas dos alunos do EF, destacamos que três alunos não responderam a algumas perguntas: Aa1 e Aa10 não responderam à pergunta número 8, (*Qual a importância de aprender a língua espanhola na escola?*) e o sujeito Aa4, às perguntas números 13 e 13.1, em que se questionaram os alunos sobre se já haviam ido à Argentina e o que tinham achado do lugar. Podemos dizer aqui que esses sujeitos não desenvolveram os seus argumentos, produzindo o que se pode chamar de um “silenciamento”. Pelo silenciamento, não há a produção de discurso, do qual se possa fazer uma deslinearização do eixo do intradiscurso nem verificar que pré-construídos e formações imaginárias compõem o interdiscurso.

### **3.2.1.2 O discurso dos alunos do Ensino Médio**

Os alunos do Ensino Médio pertencentes à Escola Estadual Técnica Olavo Bilac também responderam às perguntas do questionário. Para as análises das sequências discursivas dos alunos foi realizado um recorte do *corpus*, que está constituído de dez alunos, formando o Grupo 3.

A seguir, apresentamos as sequências discursivas referentes à pergunta número 7: *O que você acha da língua espanhola?*

Grupo 3: alunos do EM – EETOB

- [Aa1] *Eu acho a língua espanhola boa, para nós aprendermos novos idiomas, e em algum momento de nossa vida vamos precisar dela.*
- [Aa2] *Eu acho uma língua muito bonita de se falar, eu adoro muito espanhol e gostaria muito de falar em espanhol, eu acho que é muito importante também.*
- [Ao3] *Eu acho que é muito importante para nossa vida, trabalho etc.*
- [Aa4] *Eu acho muito boa, porque aprendemos várias coisas e depois podemos pegar um emprego bom, aqui [escola] é uma coisa lá fora o mundo é diferente.*
- [Aa5] *Muito importante para o meu futuro, gosto de ler textos em espanhol para conseguir um bom emprego e para conhecer lugares onde se fala em espanhol.*
- [Aa6] *Eu acho muito interessante e ela é importante para nossa vida.*
- [Ao7] *Uma língua muito legal porque é muito parecida com a nossa, é muito boa de se aprender.*
- [Ao8] *Acho muito interessante tanto que gostaria de aprender falar em espanhol e aprender mais sobre este assunto.*
- [Aa9] *Eu acho uma língua bonita e ao mesmo tempo engraçada.*
- [Ao10] *Eu acho bacana, pois quando precisar sabemos.*

Ao examinar as sequências discursivas acima, constatamos que os alunos consideram a língua espanhola *importante, interessante, legal, bonita, bacana* e/ou *boa de aprender*. Podemos dizer, então, que há uma identificação com a formação discursiva dominante de que *a língua espanhola é uma língua importante e é exigência na atualidade*. As respostas destes sujeitos parafraseiam os discursos presentes na FD citada, mantendo filiação com a mesma matriz dos sentidos. Neste caso, o uso das determinações vistas acima na cadeia do intradiscurso intensifica o grau da designação do que pensam sobre o idioma.

Nas sequências discursivas de Aa1, Ao3, Aa4, Aa5 e Aa6, verificamos que estes sujeitos, além de considerarem a língua espanhola importante e boa de aprender, consideram-na importante no que se refere ao aspecto profissional, no sentido de conseguir um (bom) emprego. Estes sujeitos estão mais próximos de ingressarem no mercado de trabalho e, no seu imaginário, talvez, falar uma língua estrangeira tem mais oportunidades; para eles a língua espanhola está relacionada a um futuro melhor, ao sucesso na vida. Neste caso, percebemos a preocupação dos alunos com a vida profissional, e a língua espanhola seria um meio de alcançar um futuro promissor. Há também, como os alunos do EF, uma tendência à

reprodução do discurso dos professores de língua estrangeira, que, em sua maioria, reproduzem a ideologia da formação discursiva dominante de que *aprender espanhol está relacionado à conquista de um emprego e é exigência no mercado*. Neste caso, verificamos que o processo de identificação destes sujeitos está sendo determinado pela ideologia do professor e/ou da instituição escolar, tanto no nível discursivo quanto no nível linguístico, pois estão reproduzindo a ideologia para justificar o estudo e uso da língua. Essa reprodução aparece nas sequências discursivas marcadas nos recortes dos sujeitos quando dizem *vamos precisar dela* [Aa1]; *importante para nossa vida, trabalho* [Ao3]; *pegar um bom emprego* [Aa4]; *importante para o meu futuro ... conseguir um bom emprego* [Aa5].

Como o sentido de uma palavra muda de acordo com a posição do sujeito ao empregá-la, ressaltamos que os alunos, ao escreverem sobre a língua espanhola, estão empregando palavras com um sentido ideológico que não seria o mesmo se eles não estivessem exercendo a posição de aluno.

No recorte da sequência discursiva de Aa2, *eu adoro muito espanhol e gostaria muito de falar em espanhol*, e de Ao8, *gostaria de aprender falar em espanhol*, percebemos que estes sujeitos manifestam o desejo de aprender o espanhol, a língua que é do outro, do estrangeiro. A respeito, Revuz (1998, p. 217) assinala que a aprendizagem de uma língua estrangeira, para que se efetive realmente, exige do sujeito relacionar três elementos: a afirmação do *eu*, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva. O que observamos nas sequências dos sujeitos Aa2 e Ao8 é que aparece apenas o primeiro elemento para eles; em outras palavras, há nos sujeitos a afirmação do *eu* que está relacionada ao desejo, ao querer intenso de falar a língua estrangeira. Contudo, se para estes sujeitos há apenas a presença do primeiro elemento, falta-lhes os outros dois, ou seja, faltam o trabalho do corpo (que corresponde ao trabalho do aparelho fonador, à expressão oral pelo falante) e a dimensão cognitiva (que corresponde ao conhecimento da língua e ao uso desse conhecimento). Não havendo a relação desses três elementos, evidencia-se uma incapacidade, levando o sujeito ao fracasso de não conseguir falar a língua espanhola.

As formas *eu adoro muito, gostaria muito de falar* [Aa2] e *gostaria de aprender falar* [Ao8], independentemente das funções sintáticas ou morfológicas que desempenham, têm em comum a marca do desejo destes sujeitos pela vontade de dominarem a língua estrangeira enquanto língua do outro, apresentando também um vínculo de afetividade. Estes sujeitos têm a língua espanhola não como formação discursiva dominante, mas como presença em seu imaginário. A posição sujeito destes alunos transita entre um “eu” brasileiro falante de

português e um “eu” estrangeiro por “gostar” da língua do outro. Portanto, há uma identificação destes sujeitos com a língua espanhola, apresentando-se como assujeitados sob a forma de “livremente consentido”, que, segundo Pêcheux (1995, p. 215), corresponde à primeira modalidade da forma-sujeito.

Os sujeitos Ao7, Aa9 e Ao10, quando dizem, respectivamente, *Uma língua muito legal [...], é muito boa de se aprender; Eu acho uma língua bonita; e Eu acho bacana*, consideram o espanhol uma língua que traz algum vínculo de afetividade. Inferimos aqui que, para eles, a língua do outro é aceita, assim como a sua cultura, e que há, por isso, disponibilidade em aprendê-la. Há para estes sujeitos um elo, um vínculo afetivo com a língua espanhola, que lhes proporciona aceitar a língua do outro. Portanto, estes sujeitos também se identificam com o idioma, e a identificação corresponde, conforme Pêcheux (1995, p. 215), a “tomada de posição” do sujeito, que realiza o seu assujeitamento sob a forma de “livremente consentido”, caracterizando o discurso do “bom sujeito”. Logo, os sujeitos Ao7, Aa9 e Ao10 reproduzem, sem questionar, os saberes da formação discursiva pela qual estão determinados.

Dando continuidade às análises, seguem abaixo as sequências discursivas dos alunos referentes à pergunta número 8: *Qual a importância de aprender a língua espanhola na escola?*

Grupo 3: alunos do EM – EETOB

[Aa1] *Vamos precisar da língua espanhola, um dia, por isso a necessidade de aprendê-la.*

[Aa2] *A importância de aprender espanhol, porque tem provas de espanhol e se não estudar a gente tira zero nas provas.*

[Ao3] *Para se comunicar com os estrangeiros.*

[Aa4] *A importância é aprender na escola, porque aqui na escola tem professores profissionais.*

[Aa5] *É um passo que damos para que os alunos se interessem pelo estudo e depois tirem um curso mais aprofundado sobre o assunto.*

[Aa6] *(Não respondeu)*

[Ao7] *Para que se um dia participarmos de um concurso.*

[Ao8] *A importância de estudar a língua espanhola na escola é aprender uma nova língua, uma nova cultura.*

[Aa9] *Eu acho que é para sermos mais inteligentes.*

[Ao10] *Aumenta a chance de empregos, e pode haver oportunidades de usá-la.*

Questionados sobre a importância de aprender espanhol na escola, os sujeitos Aa1, Ao7 e Ao10 mostram identificação com a formação discursiva dominante de que *aprender espanhol está relacionado à conquista de um emprego e é exigência no mercado*, embora parafraseiem esta FD. Lembramos que a paráfrase é, ao mesmo tempo, “fato de linguagem e procedimento heurístico” (ORLANDI, 2005b, p. 78). Para Orlandi, a paráfrase representa “o retorno aos mesmos espaços do dizer” (2005a, p. 36), ou seja, é a produção de diferentes formulações de um mesmo dizer que está sedimentado. Nessa perspectiva, percebemos que o que foi dito pelos alunos sinaliza diferentes formulações da FD dominante, fazendo uma alusão à vida profissional. Ao dizerem *Vamos precisar da língua espanhola, um dia* [Aa1] *um dia participarmos de um concurso* [Ao7] e *Aumenta a chance de empregos* [Ao10], estes sujeitos, que não trabalham formalmente, mas estão se preparando para ingressar no mercado de trabalho, contêm em seu interdiscurso elementos que se relacionam à vida profissional, pois eles imaginam terem maiores oportunidades se aprenderem a língua espanhola.

No imaginário desses sujeitos, saber a língua espanhola pode-lhes trazer mais sucesso profissional na sociedade em que estão inseridos. A respeito, Orlandi (2005a, p. 42) afirma que “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”. Podemos inferir, então, que a imagem que estes alunos têm do referente, a língua espanhola, constituiu-se em processos que ligam discursos e instituições no confronto do simbólico com o político.

Para os sujeitos Aa5 e Aa9, a escola é vista como uma *oportunidade* para aprender espanhol, para dar um *passo* [Aa5] e seguir estudando e aumentando os conhecimentos e também para se tornar *mais inteligentes* [Aa9]. Junta-se a estes casos Aa4, o qual diz que a escola oferece *professores profissionais*, que dão a oportunidade aos alunos de, por exemplo, falar e escrever o espanhol e de aprender o vocabulário e a cultura. Sobre a questão de ter oportunidade de aprender espanhol na escola, lembramos que o governo federal decretou a inclusão obrigatória do espanhol no currículo do Ensino Médio, de modo a oferecer o ensino do idioma a todos os alunos de escolas públicas e particulares. No imaginário destes sujeitos, aprender espanhol na escola está relacionado à oportunidade de aprendizagem, de realizar o desejo de saber a língua, que antes só era possível em cursos de idiomas de instituições

privadas. O que foi dito por eles é histórico e o sentido se constituiu no contexto, pois, segundo Pêcheux (1997a, p. 77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”. E essas condições incluem a sala de aula, a escola (contexto imediato) e a prática de ensino de espanhol como língua estrangeira na atualidade (contexto sócio-histórico e ideológico do ensino de espanhol).

Na sequência discursiva de Ao3, que diz *Para se comunicar com os estrangeiros*, há a evidência de que aprender espanhol na escola serve para *se comunicar* tanto com os vizinhos argentinos quanto com outras pessoas que falam espanhol, caracterizando-o como língua franca e representante do Cone Sul (CAVALHEIRO, 2007, p. 86). Porém, sobre esta questão, Pêcheux (1995) afirma que a língua não é, em absoluto, mero instrumento de comunicação, pois, interfere nas questões sociais de diferentes ordens e os sentidos produzidos por ela constituem-se sempre ligados às formações ideológicas.

Quando Aa2 diz *A importância de aprender espanhol, porque tem provas de espanhol e se não estudar a gente tira zero [...]*, está demonstrando preocupação com a questão da avaliação. No seu imaginário, a aprendizagem da língua está relacionada a boas notas na escola, pois o ensino de espanhol é obrigatório na atualidade; logo, *se não estudar [...] tira zero*. Percebemos que a aluna possui uma formação discursiva que se contraindenta com as formações discursivas dominantes vistas antes. Segundo Pêcheux (1995, p. 215), esta modalidade da forma-sujeito consiste na tomada de posição em que o sujeito “se contraindenta com a formação discursiva que lhe é imposta”, ou seja, consiste na “luta contra a evidência ideológica”. Portanto, a aluna se contraindenta com os saberes dominantes e impostos pelo interdiscurso. A “tomada de posição” da aluna consiste num distanciamento com relação ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”.

Na sequência discursiva de Ao8, que diz *A importância de estudar a língua espanhola na escola é aprender uma nova língua, uma nova cultura*, observamos que para o aluno a disciplina de espanhol é algo que vai além da aprendizagem das estruturas da língua. Para ele, aprender a língua espanhola é ampliar os horizontes culturais, o que vai ao encontro dos Parâmetros Curriculares do EM (2002, p. 148), pelos quais o aluno, ao conhecer outras culturas, outras formas de encarar a realidade, passa a refletir mais sobre a sua própria cultura e amplia a sua capacidade de analisar a sua realidade com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, pensar e sentir e a de outros povos. Além disso, ao enunciar o seu dizer, verificamos que



o sujeito Ao8 identifica-se com a língua, exercendo a primeira modalidade da forma-sujeito do discurso e caracterizando o discurso do “bom sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 215).

Seguem-se agora as sequências discursivas dos alunos relacionadas à pergunta número 12: *O que você acha das pessoas brasileiras que falam espanhol?*

Grupo 3: alunos do EM – EETOB

[Aa1] *Eu acho que são pessoas bem atualizadas.*

[Aa2] *Muito interessante.*

[Ao3] *Eu acho que são pessoas normais como as outras.*

[Aa4] *Eu acho muito legal, queria eu também falar espanhol, eu acho muito bonita a língua espanhola.*

[Aa5] *Legal, é sinal que se interessaram pela língua espanhola e procuraram aprender.*

[Aa6] *Eu as acho interessantes e as respeito porque as considero pessoas normais.*

[Ao7] *Um brasileiro que fala espanhol é uma pessoa comum, porque os dois países são iguais em tudo, menos no futebol, é claro.*

[Ao8] *Muito legal, isto demonstra que eles aprenderam esta língua, assim como os espanhóis aprendem o português.*

[Aa9] *Pessoas inteligentes.*

[Ao10] *Legal, pois assim nos incentiva mais.*

Ao observar as sequências discursivas transcritas, notamos que os sujeitos Aa4, Aa5, Ao8 e Ao10 apresentam uma forma semelhante de considerar e, assim, de construir um sentido das pessoas brasileiras que falam a língua espanhola. Esta forma se mostra pela repetição da determinação *legal*, a qual aparece confirmando a intenção de um dizer: *saber falar espanhol é interessante*. No interdiscurso destes sujeitos há elementos sob a forma de pré-construídos, que remetem ao que é do pensamento do “sujeito universal” e àquilo que todo mundo pode entender, numa “situação” determinada, sob a forma das evidências do “contexto situacional”, conforme Pêcheux (1995, p. 171).

Também podemos incluir dentro da formação discursiva citada (*saber falar espanhol é interessante*) os dizeres de Aa2 e de Aa6, por apresentarem por meio do intradiscurso (com a determinação *interessante*) os mesmos sentidos da FD, embora a parafraseando. Convém lembrar, mais uma vez, que a paráfrase é, conforme Orlandi (2005b, p. 78), “fato de

linguagem e procedimento heurístico” e, como fato de linguagem, representa “o retorno aos mesmos espaços do dizer” (2005a, p. 36). Desse modo, os discursos dos sujeitos Aa2 e Aa6 são diferentes formulações de um mesmo dizer sedimentado, isto é, de uma mesma matriz de sentidos, representada pela FD *saber falar espanhol é interessante*.

Na sequência discursiva de Aa9, que responde com *Pessoas inteligentes*, observamos que o sujeito considera quem fala a língua espanhola como alguém dotado de inteligência, que possui um domínio de conhecimento. Inferimos, assim, que no imaginário deste sujeito saber uma língua estrangeira é indício de ter mais capacidade do que aqueles que não a dominam. A imagem que o sujeito Aa9 tem sobre as pessoas que falam espanhol é de pessoas mais capazes, inteligentes. A representação que ele faz dos brasileiros que falam a língua pode ser, conforme Pêcheux (1997a, p. 86), representada esquematicamente da seguinte forma:  $I_A(R)$ , isto é, no conjunto das formações imaginárias, temos a imagem que o sujeito-aluno (A= aluno) faz do seu referente (R = pessoas brasileiras que falam o espanhol). Esse esquema representa as posições que sujeito e referente tem no discurso.

Na sequência discursiva de Aa1, verificamos que ela considera aqueles que sabem a língua espanhola como *peças bem atualizadas*, porque a língua, tanto o português quanto o espanhol, adquiriu um valor maior e o seu ensino nos países vizinhos teve um grande crescimento. Segundo Fanjul (2002, p. 25), atualmente não há escola de idiomas que não ofereça espanhol no Brasil e português na Argentina, situação que há quinze anos era rara a oferta, e depois do inglês, a língua espanhola é a mais procurada. Além disso, Fanjul (2002, p.11) ressalta que, com o advento da criação do Mercosul, as línguas portuguesa e espanhola passaram a ter um valor simbólico significativo no imaginário das pessoas, visto que saber a língua do outro passou a representar um diferencial nas relações sociais e de mercado. Pelo exposto, inferimos que o sujeito Aa1 identifica-se com a formação discursiva dominante de que *a língua espanhola é uma língua importante e é exigência na atualidade*.

Nas sequências discursivas de Ao3 e Ao7, que dizem, respectivamente, *Eu acho que são pessoas normais como as outras* e *Um brasileiro que fala espanhol é uma pessoa comum, porque os dois países são iguais em tudo, menos no futebol, é claro*, percebemos que os alunos consideram os brasileiros que falam o espanhol como *peças normais e comuns*, ou seja, sem mais ou menos capacidade que aquelas que não sabem a língua. O sujeito Ao7 considera o Brasil e a Argentina como países iguais em seus hábitos e costumes; porém não com relação ao futebol. E perguntamos: Por que não? Por que não dizer que o futebol do Brasil e da Argentina é igual? Inferimos aqui que este sujeito-aluno está revelando em seu

intradiscurso dizeres já ditos, pré-construídos ideologicamente manipulados. Em outras palavras, o que se revela é a rivalidade no futebol, que existe desde há muito tempo, entre brasileiros e argentinos e que é propagada e reforçada pela mídia. Quanto a isso, mais uma vez retomamos Pêcheux (1995, 2006), para o qual a língua não é, em absoluto, mero instrumento de comunicação, mas é estrutura e acontecimento, pois nela há interferências de questões sociais e políticas.

Seguindo com as análises, os alunos informaram se já haviam visitado a Argentina e quais as suas impressões sobre esse país (pergunta número 13 e 13.1). Seguem-se as sequências discursivas sobre as perguntas:

Grupo 3: alunos do EM – EETOB

[Aa1] *(Não respondeu)*

[Aa2] *Muito bonito, um lugar maravilhoso.*

[Ao3] *Muito legal e um lugar muito interessante.*

[Aa4] *Muito feio, parece sem graça as coisas, não é igual aqui em São Borja.*

[Aa5] *(Não respondeu)*

[Aa6] *Achei que eles não cuidam muito bem da sua cidade.*

[Ao7] *Um bom lugar.*

[Ao8] *(Não respondeu)*

[Aa9] *Mais ou menos.*

[Ao10] *(Não respondeu)*

Ao verificar as sequências discursivas selecionadas, constatamos que há alunos que já foram à Argentina (Aa2, Aa3 e Ao7) e há os que não foram (Aa1, Aa5, Ao8 e Ao10), pois não responderam à pergunta. Entre os que visitaram o país vizinho, há os que tiveram uma boa impressão do lugar, o que se mostra no intradiscurso pelas expressões *um lugar maravilhoso* [Aa2], *um lugar muito interessante* [Ao3] e *um bom lugar* [Ao7]. Os alunos, ao designarem o lugar com as determinações *maravilhoso*, *interessante* e *bom*, trazem à tona elementos do interdiscurso e que produzem efeitos de sentido no intradiscurso, significando de modo positivo o referente (a Argentina). A imagem que estes sujeitos possuem do país, que formam o conjunto das formações imaginárias, é de um lugar bom e maravilhoso, demonstrando uma identificação com a cultura do outro.

A sequência discursiva de Aa4, que diz *Muito feio, parece sem graça as coisas, não é igual aqui em São Borja*, mostra que a imagem que a aluna tem do país vizinho não é positiva, conforme as expressões *muito feio* e *sem graça*. Além disso, a aluna compara a cidade de Santo Tomé com a sua cidade, dizendo *não é igual aqui em São Borja*. Percebemos pelos dizeres deste sujeito que o efeito de sentido trazido pelos elementos do intradiscurso é contrário ao efeito de sentido dos sujeitos analisados antes. A imagem que o sujeito Aa4 possui do lugar é negativa, o que está marcado na língua quando diz que lá *não é igual aqui em São Borja*, demonstrando que o lugar do outro não é aceito. Este sujeito, para aceitar o lugar do outro, precisa realizar movimentos que desestabilizem a imagem negativa que possui do lugar, levando a que se instaure uma outra imagem. Assim, é preciso estar suscetível a uma transformação, a um desarranjo/rearranjo para a formação de imagens, que, diga-se de passagem, não são imutáveis.

Também a sequência discursiva de Aa6, que diz *Achei que eles não cuidam muito bem da sua cidade*, mostra que a aluna não tem boa imagem da cidade de Santo Tomé. Ao dizer *eles não cuidam muito bem da sua cidade*, o sujeito está dizendo que a cidade não tem boa aparência. Esta imagem que compõe o conjunto das formações imaginárias do sujeito Aa6 revela uma desidentificação com o lugar do outro. Porém, modera o seu dizer ao utilizar os circunstanciadores *muito bem*, para que o efeito de sentido (o de um lugar feio, sujo, etc.) seja menos intenso no eixo do intradiscurso. O mesmo ocorre com o sujeito Aa9, que, neste caso, utiliza os circunstanciadores *mais* e *menos* para moderar o efeito de sentido do seu dizer sobre a imagem negativa que possui de Santo Tomé.

Neste momento, passamos às sequências discursivas referentes à pergunta número 14: *O que você acha dos nossos vizinhos argentinos?*

Grupo 3: alunos do EM – EETOB

[Aa1] *(Não respondeu)*

[Aa2] *Muito legal, e eles são muito interessantes.*

[Aa3] *Acho que eles são um pessoal hospitaleiro.*

[Aa4] *Acho eles bons vizinhos, mas quando é no futebol aí não é legal.*

[Aa5] *Acho legal, mas não conheço muitos argentinos.*

[Aa6] *Interessante.*

[Aa7] *Gente boa.*

[Ao8] (*Não respondeu*)

[Aa9] *Legais.*

[Ao10] *Bacanas.*

Nas sequências discursivas de Aa2, Ao3, Aa4, Aa5, Aa6, Ao7, Aa9 e Ao10, constatamos que os alunos consideram os vizinhos argentinos como pessoas *legais, interessantes, hospitaleiros, gente boa, bons vizinhos* e *bacanas*. Com essas determinações que compõem o eixo do intradiscurso, observamos que a imagem que estes sujeitos possuem do referente, ou seja, dos argentinos é de aprovação. Portanto, há nestes sujeitos boa receptividade, aceitação quanto ao estrangeiro e, por conseguinte, uma identificação com a língua e a cultura do outro.

Verificamos que os sujeitos Aa1 e Ao8 não se posicionaram a respeito dos argentinos em razão, supomos, de não terem tido contato com eles, já que na pergunta anterior (sobre se já foram à Argentina e o que acharam do lugar) também não responderam.

Na sequência de Aa4, ao dizer *Acho eles bons vizinhos, mas quando é no futebol aí não é legal*, a aluna, mesmo considerando os argentinos *bons vizinhos*, ou seja, aceitando o outro, faz uma ressalva sobre o futebol. Ao dizer *no futebol aí não é legal*, ela está revelando do/no seu interdiscurso a existência de pré-construídos sobre os jogos de futebol entre Brasil e Argentina. Convém lembrar que é no interdiscurso que reside aquilo que já foi dito antes e em outro lugar. Conforme Orlandi (2005a, p. 31), o interdiscurso disponibiliza dizeres ao sujeito que, ao significar a sua fala, afetam o seu modo de dizer numa determinada situação discursiva. Logo, o discurso do sujeito Aa4 apresenta-se atravessado por pré-construídos, funcionando no interdiscurso como elementos de sentidos já ditos. Os pré-construídos, neste caso, são os sentidos que circulam sobre o futebol entre Brasil e Argentina, os quais já estão cristalizados, consolidados na memória dos sujeitos.

O sujeito Aa4, ao escrever sobre os vizinhos argentinos, teve a intervenção dos efeitos das formações ideológicas e imaginárias na constituição do sentido de seu discurso, pois a sua formação discursiva está dominada pelo complexo das formações ideológicas, isto é, está dominada por aquilo que já foi dito em outro lugar. Sobre isso, Pêcheux (1995, p. 162, grifos do autor) diz que “‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’”, e que toda formação discursiva do sujeito está “sob a dominação do complexo das formações ideológicas”, com as quais o sujeito se identifica em seu discurso. No discurso da aluna há a evidência da existência de uma rivalidade entre as seleções dos dois países, o que está

marcado na língua quando diz *no futebol aí não é legal*. O circunstanciador *aí* reforça ainda mais essa evidência, pois está indicando o ponto onde existe um problema na relação entre Brasil e Argentina.

Dando continuidade às análises, a seguir são apresentadas as sequências discursivas da pergunta 15: *O que você acha do modo/ jeito como eles (argentinos) falam?*

Grupo 3: alunos do EM – EETOB

[Aa1] *Meio difícil de entender.*

[Aa2] *Normal como todos os brasileiros, só falam diferente de nós.*

[Ao3] *Eles falam muito rápido.*

[Aa4] *Acho muito legal, só que eu não consigo entender eles direito.*

[Aa5] *Muito legal, gostaria de falar que nem eles.*

[Aa6] *Interessante.*

[Ao7] *Um jeito legal.*

[Ao8] *(Não respondeu)*

[Aa9] *Divertido.*

[Ao10] *Acho divertido.*

Nas sequências discursivas de Aa2, Aa4, Aa5, Aa6, Ao7, Aa9 e Ao10, observamos que os alunos consideram o modo dos argentinos falar como *normal, legal, interessante e divertido*. Podemos verificar, por meio dessas determinações na cadeia intradiscursiva, que a imagem que estes alunos têm do referente – o modo de falar dos argentinos – é de aceitação do estrangeiro. Ressaltamos aqui que na produção do discurso destes alunos estão incluídos o contexto sócio-histórico e o aspecto ideológico, que funcionam como mecanismos de efeito de sentido desde o lugar social ocupado por eles. Em outros termos, as formações imaginárias destes sujeitos, que formam as condições de produção do discurso, estão constituídas pela exterioridade linguística.

Na sequência discursiva de Aa2, entretanto, constatamos que a aluna não tem uma imagem de estranhamento a respeito do referente. Ao dizer *Normal como todos os brasileiros, só falam diferente de nós*, percebemos que a imagem que ela possui é a de que os argentinos não são diferentes. Podemos dizer que há identificação deste sujeito Aa2 com a língua e a cultura, pois ela vê a si mesma no outro. Ao escrever sobre o modo como os argentinos falam,

as formações imaginárias deste sujeito fizeram parte das condições de produção do seu discurso. A percepção que ele tem de si e dos argentinos, ou melhor, a imagem que ele tem de seu lugar e do lugar do outro constituem o conjunto das formações imaginárias que formam as condições de produção do discurso. Assim, o que o sujeito Aa2 escreve, como sujeito dotado de inconsciente e de ideologia, está condicionado às formações imaginárias que possui.

Na sequência discursiva de Ao3, constatamos que o aluno considera o modo de falar dos argentinos *muito rápido*, abrindo espaço para pensar que, por isso, a dificuldade de entender o espanhol esteja atrelada apenas ao modo de falar dos argentinos. Este sujeito se contrai-identifica com a formação discursiva dominante de que *o espanhol é uma língua parecida com o português, portanto é mais fácil de aprender*. Aqui, a tomada de posição deste sujeito revela um distanciamento com relação ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar” (PÊCHEUX, 1995, p.215), porém esta contrai-identificação não é tão forte a ponto de deslocar o sujeito para outra FD.

Na sequência discursiva de Aa1, que diz *Meio difícil de entender*, observamos que a aluna considera o modo como falam os argentinos *difícil*, não se identificando com a formação discursiva dominante de que *o espanhol é uma língua parecida com o português, portanto é mais fácil de aprender*. Na desidentificação, não há relação alguma entre o sujeito Aa1 e a FD dominante, seja porque esta não a integra, seja porque a desconhece. Há nesta modalidade um “trabalho de transformação-deslocamento” da forma-sujeito para organizações “de tipo novo” (PÊCHEUX, 1995, p.217). Também observamos que, ao utilizar o circunstanciador *meio*, a aluna tenta moderar e evitar o excesso do seu dizer no eixo do intradiscurso. Sendo *meio difícil de entender* significa que a dificuldade de entender não é total, mas parcial. Mesmo assim, na desidentificação, este sujeito não ocupa lugar em outra formação discursiva dominante.

Já no recorte da sequência discursiva de Aa5, que diz *gostaria de falar que nem eles*, verificamos que a aluna demonstra um *desejo* de aprender o espanhol. O seu discurso reflete um imaginário que se identifica com o idioma, e a “tomada de posição” deste sujeito realiza o seu assujeitamento sob a forma de “livremente consentido” (PÊCHEUX, 1995, p. 215).

Finalizando esta parte das análises das perguntas subjetivas, temos a questão número 16: *Você acha o espanhol parecido com o português? E devido a isso, acha este idioma mais fácil ou difícil de aprender? Por quê? Seguem-se as sequências discursivas:*

[Aa1] *Mais ou menos, mais difícil. Porque tem palavras que parecem ser uma coisa e são outra.*

[Aa2] *É um pouco parecido com o português e não é difícil, é só estudar.*

[Ao3] *Não.*

[Aa4] *Parecido em algumas coisas, eu acho fácil porque é quase igual ao Português.*

[Aa5] *Sim, acho parecido e também acho fácil de aprender, mas tem que querer aprender senão não adianta nada.*

[Aa6] *Eu acho mais fácil e é porque temos algumas aulas.*

[Ao7] *Sim, esse idioma é mais fácil aprender, porque é parecido com nossa língua.*

[Ao8] *Em algumas coisas [o espanhol] se parece muito com o português, então é mais fácil [aprender].*

[Aa9] *Sim. Não é fácil e nem difícil. Porque tem algumas palavras que a gente acha que é uma coisa e na verdade é outra.*

[Ao10] *Não é nenhum pouco parecido. Difícil, porque a gente acaba sempre ouvindo o português, então dificulta na aprendizagem de outras línguas.*

Sobre a questão, boa parte dos alunos (seis casos) considera a língua espanhola fácil de aprender e parecida com o português, o que está marcado na língua com as expressões *um pouco parecido e não é difícil* [Aa2]; *fácil ... quase igual* [Aa4]; *parecida... fácil de aprender* [Aa5]; *mais fácil* [Aa6]; *mais fácil de aprender... é parecido* [Ao7]; *se parece muito... é mais fácil* [Ao8]. Nas sequências discursivas destes sujeitos verificamos que há uma identificação com a formação discursiva dominante de que *o espanhol é parecido com o português, portanto é mais fácil de aprender*, parafraseando os sentidos desta FD. Nessas sequências, a paráfrase ocorre por meio de substituição orientada de termos. Assim, temos A = espanhol é parecido com o português e B = portanto, fácil de aprender. A relação de A para B não é igual à relação de B para A. Vejamos os exemplos:

[Aa2] *É um pouco parecido com o português e não é difícil, [...].*

[Aa4] *Parecido em algumas coisas, eu acho fácil porque é quase igual ao Português.*

[Aa5] *Sim, acho parecido e também acho fácil de aprender [...].*

[Aa6] *Eu acho mais fácil e é porque temos algumas aulas.*

[Ao7] *Sim, esse idioma é mais fácil aprender, porque é parecido com nossa língua.*



[Ao8] *Em algumas coisas [o espanhol] se parece muito com o português, então é mais fácil [aprender].*

Podemos dizer que no imaginário destes alunos aprender a língua espanhola não é difícil, por ter semelhanças com a língua portuguesa. De acordo com Celada (1999, p. 310), entre o português e o espanhol “existe, realmente, uma base significante comum; a questão é que as línguas soam parecido [sic]”. Também Almeida Filho (1995, p. 15) afirma que as semelhanças que as línguas possuem produzem nos aprendizes uma ideia enganosa de “língua fácil de aprender”, e conduzindo a que o conhecimento aprendido se torne um “conhecimento movediço”.

As sequências discursivas de Aa1, Aa9 e Ao10 contraidentificam-se com a formação discursiva dominante de que *o espanhol é parecido com o português, portanto é mais fácil de aprender*, porém estão parafraseando os sentidos desta FD. Essa contraidentificação caracteriza a segunda modalidade da forma-sujeito, em que a tomada de posição do sujeito consiste na “luta contra a evidência ideológica” (PÊCHEUX, 1995, p.215).

A sequência discursiva de Aa1, que diz *Mais ou menos, mais difícil. Porque tem palavras que parecem ser uma coisa e são outra*, e de Aa9, que diz *Sim. Não é fácil e nem difícil. Porque tem algumas palavras que a gente acha que é uma coisa e na verdade é outra*, mostra que no imaginário dessas alunas a língua do outro, ou seja, do estrangeiro, apresenta-se como difícil, no sentido de que certas palavras com a mesma grafia do português possuem significado diferente em espanhol. Sobre isso, Celada (1999, p. 310) afirma que na prática de ensino existe mais a preocupação com a distinção do que com a identidade, implementando o conceito de “cognatos” e de “falsos cognatos”.

Noss recortes da sequência discursiva de Ao10, que diz que o espanhol *não é nenhum pouco parecido* com o português e que a sua aprendizagem é *difícil*, pois, segundo o aluno, *a gente acaba sempre ouvindo o português, então dificulta na aprendizagem de outras línguas*. No caso deste sujeito, a formação discursiva na língua materna dificulta a formação discursiva na(s) língua(s) estrangeira(s), porque a materna é a mais exercitada e a que predomina no conjunto das FDs.

Já o sujeito Ao3, que respondeu apenas com *Não*, subentendendo que o espanhol não é parecido com o português, demonstra que a sua tomada de posição é de desidentificação com relação à língua espanhola, isto é, não há relação alguma entre o sujeito e as formações discursivas dominantes vistas até agora, seja porque esta não o integra, seja porque as

desconhece. Conforme Pêcheux (1995, p. 217), há nesta modalidade da forma-sujeito um “trabalho de transformação-deslocamento” para organizações “de tipo novo”.

Concluindo as análises das sequências discursivas dos alunos do Ensino Médio, destacamos que, assim como ocorreu com os alunos do EF, alguns alunos do EM não responderam a algumas perguntas. Também houve por parte destes sujeitos um silenciamento, em que não há a produção de discurso; logo, não podemos verificar os eixos do intradiscurso e do interdiscurso e a que formação discursiva os dizeres estão vinculados. Além disso, não podemos verificar se existe ou não identificação com a língua espanhola.

### 3.2.1.3 O discurso dos alunos do Ensino Superior

Do mesmo modo que os alunos do Ensino Fundamental e Médio, os alunos do Ensino Superior, pertencentes a uma instituição particular de ensino (Universidade da Região da Campanha), responderam às perguntas do questionário. Para as análises das sequências discursivas dos alunos foi realizado um recorte do *corpus*, que está constituído de dez alunos, formando o Grupo 4.

Apresentamos as sequências discursivas referentes à pergunta número 7: *O que você acha da língua espanhola?*

Grupo 4: alunos do ES – URCAMP

[Aa1] *A língua espanhola para mim é algo muito interessante e que me desperta a curiosidade de cada vez, saber mais e conseguir falar bem.*

[Aa2] *A língua espanhola é uma língua que está se expandindo cada vez mais, acredito que seja porque seu país (referência a Argentina) faz fronteira com o Brasil e dessa forma torna-se indispensável aprender.*

[Aa3] *Sinceramente, acho a língua mais bonita que existe, mais do que o Português, tudo que se é dito em espanhol é mais bonito.*

[Aa4] *Acho muito interessante. Sempre tive vontade e curiosidade de aprender uma nova língua e a que mais me chamou a atenção sempre foi o espanhol.*

[Aa5] *Eu penso que a língua espanhola é repleta de prazeres em seu aprendizado e também que se trata de uma língua que possui reconhecimento mundial.*

[Aa6] *Além de ser muito rica e interessante, a língua espanhola, para os brasileiros principalmente, é de uma grande relevância e indispensável.*

[Aa7] *Gosto muito, tem uma sonoridade ótima. Porém a semelhança com a nossa língua dificulta o aprendizado porque causa muitas confusões.*

[Aa8] *A língua espanhola nos proporciona um enriquecimento educacional e cultural.*

[Aa9] *A língua espanhola é bastante simples em relação a língua portuguesa, com menos regras, sendo fácil de ser aprendida.*

[Ao10] *Muito importante, pois faz parte do nosso contexto histórico-social.*

Com base nas sequências discursivas acima, observamos que todos os alunos se identificam com a língua espanhola e que alguns recortes parafraseiam os sentidos da formação discursiva dominante de que *a língua espanhola é uma língua importante e é exigência na atualidade*. Isso é verificado no recorte das sequências de Aa2, que diz *é uma língua que está se expandindo cada vez mais [...] torna-se indispensável aprender*; de Aa5 que diz *uma língua que possui reconhecimento mundial*; de Aa6, que diz *muito rica e interessante, [...] é de uma grande relevância e indispensável*; e de Ao10, que diz *Muito importante, pois faz parte do nosso contexto histórico-social*.

No recorte da sequência discursiva de Aa1, que diz *é algo muito interessante e que me desperta a curiosidade de cada vez saber mais*; de Aa3, que diz *acho a língua mais bonita que existe, mais do que o Português, tudo que se é dito em espanhol é mais bonito*; de Aa4, *Sempre tive vontade e curiosidade de aprender uma nova língua e a que mais me chamou a atenção sempre foi o espanhol*; de Aa5, que diz *a língua espanhola é repleta de prazeres em seu aprendizado*; e de Aa7, que diz *Gosto muito*, percebemos que estes sujeitos possuem o desejo de aprender o espanhol, a língua que é do outro, do estrangeiro. Segundo Serrani (1998, p. 257, grifo da autora), no processo de aquisição de uma língua estrangeira, deve-se dar “escuta ao outro lugar onde a segunda língua fala: lugar do desejo de falar ‘uma outra’ língua, que não a materna”. E tanto a língua estrangeira quanto a língua materna incluem os processos discursivos, constituídos por uma materialidade linguística e histórica, que tecem o inconsciente do sujeito.

Os recortes analisados acima têm em comum a marca do desejo dos sujeitos pela vontade de se inscrever-se na língua estrangeira enquanto língua do outro, apresentando um

vínculo de afetividade. Esses sujeitos têm a língua espanhola como presença em seu imaginário. A posição sujeito desses alunos transita entre um “eu” brasileiro falante de português e um “eu” estrangeiro por gostar da língua do outro. Portanto, há uma identificação desses sujeitos com a língua espanhola, apresentando-se como assujeitados sob a forma de “livremente consentido” (PÊCHEUX, 1995, p. 215). Além disso, para esses sujeitos a aprendizagem da língua espanhola é um processo complexo, que apresenta um caráter contraditório, no qual se mobilizam as discursividades fundadoras. Segundo Serrani, a aprendizagem é um processo contraditório porque

é uma experiência mobilizadora em direção ao novo mas, pelo mesmo movimento, ao serem solicitadas as bases mesmas da estruturação subjetiva e com isso a língua materna, a experiência mobilizadora mais determinante é a que afeta substancialmente as discursividades fundadoras, constitutivas do sujeito (1998, p. 257).

Sobre a questão de que aprender uma língua estrangeira é um processo contraditório que mobiliza as discursividades fundadoras do sujeito, Coracini apresenta uma visão que segue a mesma linha de pensamento. Afirmar que na aprendizagem de uma língua estrangeira a nova rede de significantes acontece “filtrada pelas regularidades enunciativas preponderantes na primeira língua”, pois é esta que comanda a aprendizagem (2003, p. 152).

Ao analisar a sequência discursiva de Aa7, percebemos que, primeiramente, ela se identifica com a língua espanhola ao dizer *Gosto muito, tem uma sonoridade ótima*. Contudo, quando diz que *a semelhança com a nossa língua dificulta o aprendizado porque causa muitas confusões*, ela se contraidentifica com a formação discursiva dominante de que *o espanhol é uma língua parecida com o português, portanto é mais fácil de aprender*. Há neste caso um deslizamento de uma forma-sujeito para outra, ou seja, o sujeito Aa7 identifica-se com seus saberes, mas passa depois a se contraidentificar com os saberes dominantes e impostos pelo interdiscurso. Esse deslizamento de uma forma de subjetivação para outra não torna o sujeito livre, porque ele recai em outra formação discursiva. Neste caso, cabem as palavras de Indursky (2000, p.74) para quem a tomada de posição nas diferentes modalidades “conduz à identificação, contra-identificação e desidentificação em relação à forma-sujeito dominante”. A autora assinala que há um complexo de formas-sujeito ligadas entre si e que o

movimento e deslocamento da desidentificação para a identificação conduzem a uma forma-sujeito secundária (p. 74).

Além disso, o deslizamento de uma forma de subjetivação do sujeito Aa7 para outra não a torna homogênea em sua forma-sujeito, pois, conforme Indursky (2000, p. 75-76), tanto a formação discursiva como a forma-sujeito são concebidas como heterogêneas, abrigando a diferença e a ambiguidade em seu interior. Isso leva a pensar que Aa7 é um sujeito dividido entre as duas posições-sujeito que assume.

Quando o sujeito Aa9 diz *A língua espanhola é bastante simples em relação a língua portuguesa, com menos regras, sendo fácil de ser aprendida*, notamos que ele considera a língua espanhola fácil de aprender por pensar que possui menos regras que a língua portuguesa, ou seja, no seu imaginário considera tanto a língua materna como a estrangeira como um conjunto de regras gramaticais, como estruturas organizadas. Para este sujeito, a aprendizagem é a assimilação de regras, o que é um equívoco, pois a aprendizagem de uma língua estrangeira implica inscrever-se na língua do outro, ou seja, inscrever-se na discursividade nova da segunda língua. Assim, a constituição da subjetividade do sujeito é alterada, pois “a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações” (CORACINI, 2003, p. 153).

Ao observar o recorte da sequência discursiva de Aa2, que diz *A língua espanhola é uma língua que está se expandindo cada vez mais*, e de Aa5, que diz *se trata de uma língua que possui reconhecimento mundial*, percebemos que estes sujeitos consideram a língua espanhola como importante por ser um idioma em expansão e reconhecido mundialmente. O interesse pela aprendizagem da língua no Brasil decorre, primeiramente, da implantação do Mercosul e, após, da implantação da disciplina língua espanhola nas escolas e nos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior, em consequência da necessidade de formação de professores habilitados nesta língua. O percurso histórico da língua espanhola mostrou que atingiu uma colocação mais elevada em relação à língua portuguesa, de acordo com as estatísticas mundiais. Mundialmente, é o quarto idioma com mais falantes, ao passo que o português é o oitavo (MEDINA LOPEZ, 1997, apud FANJUL, 2002, p. 26). Como língua estrangeira, o castelhano tem se difundido mais que o português nos países do Primeiro Mundo.

Pelo exposto, o que podemos perceber no discurso de Aa2 e de Aa5 é que existe um efeito da história na língua destes sujeitos, ou seja, existe um fragmento da memória formulado já em outro lugar, antes mesmo que cada sujeito tenha falado. Este fragmento da memória, chamado de “pré-construído”, permite ver o interdiscurso funcionando dentro do intradiscurso dos sujeitos Aa2 e Aa5.

No recorte da sequência discursiva de Ao10, que diz *faz parte do nosso contexto histórico-social*, referindo-se à língua espanhola, observamos que este sujeito também possui o seu interdiscurso atravessado por pré-construídos, funcionando no intradiscurso. Convém lembrar que o pré-construído é definido por Pêcheux (1995, p. 164) como um nível do interdiscurso, cujo funcionamento está relacionado aos elementos de sentido “já-ditos” e presentes em sua ausência nos enunciados e também ao processo de constituição do sujeito do discurso por interpelação ideológica. Mas que pré-construídos podem ser percebidos aí? Percebemos que a memória deste sujeito está atravessada por tudo o que diz respeito à história da língua espanhola, desde a sua origem e incluindo os acontecimentos atuais; também está atravessada por aquilo que diz respeito às relações de contato entre os brasileiros e os falantes hispano-americanos. No imaginário deste sujeito, a língua espanhola é vista como fazendo parte da história dos brasileiros e como língua para uso nas relações sociais.

Na sequência discursiva de Aa8, que diz *A língua espanhola nos proporciona um enriquecimento educacional e cultural*, também verificamos que o interdiscurso deste sujeito está atravessado por pré-construídos, que podem ser percebidos pelos sentidos que os termos *enriquecimento educacional e cultural* fazem emergir da memória. No imaginário deste sujeito a língua espanhola está relacionada com a questão do processo de ensino e com a cultura de um povo. E quando se fala em ensino de língua estrangeira, geralmente se considera a cultura como elemento do processo de ensino do idioma. Sobre isso, cabe perguntar o que é cultura e qual é o seu papel dentro do processo de ensino de uma língua estrangeira? De acordo com Nardi,

o conceito de cultura circula entre os mais diversos campos de conhecimento e parece sempre carecer de especificidade. [...] É preciso, ainda assim, pensar no que se entende por cultura ou que cultura é essa com a qual o professor de língua, seja materna ou estrangeira, precisa trabalhar (2007, p. 50).

No recorte da sequência de Aa8, a palavra “cultura” pode ser vista como uma *ação civilizatória*; dessa forma, ter cultura seria “adquirir a possibilidade de viver em sociedade, de ser aceito por determinado grupo social”, tornando possível o reconhecimento como membro dessa comunidade (NARDI, 2007, p. 53). Também pode ser vista com o sentido de autorregulação, “o que levaria o sujeito a auto-reflexividade” (p. 51) e, dessa forma, colaboraria para a sua transformação. Ainda, cultura pode ser vista como “registros de um imaginário sobre o outro” (p. 54), em que caberia ao sujeito apenas reconhecer e aceitar o que é do estrangeiro (incluindo aqui os hábitos, costumes, manifestações, etc.). Portanto, o sujeito Aa8, ao dizer *enriquecimento cultural*, traz à tona pré-construídos já existentes e cristalizados na memória, provavelmente oriundos do discurso do outro (como o professor, o livro didático, a mídia).

Dando continuidade às análises, seguem abaixo as sequências discursivas dos alunos referentes à pergunta número 8: *Qual a importância de aprender a língua espanhola na escola?*

Grupo 4: alunos do ES – URCAMP

[Aa1] *Despertar o gosto pela língua espanhola desde cedo para que os alunos possam conhecer outro idioma.*

[Aa2] *... é indispensável aprender a língua espanhola porque ela é bastante utilizada pela população, então dessa forma a escola tem de ser a primeira a fazer com que se fale,*

[Aa3] *Se familiarizar com uma língua, que temos a oportunidade de praticar com nossos vizinhos argentinos.*

[Aa4] *É interessante que todos tenham a oportunidade de aprender mais. E quanto mais cedo começar, será melhor.*

[Aa5] *É de fundamental importância aprender a língua espanhola na escola, pois quando concluímos o ensino médio, possuímos uma noção sobre a língua.*

[Aa6] *... enquanto segunda língua é fundamental para o conhecimento.*

[Aa7] *Ter uma base da língua desde a infância, aprender ao menos o básico para facilitar o desenvolvimento desta aprendizagem no futuro.*

[Aa8] *... salientarmos a importância de termos uma língua como o espanhol tão perto de nós.*

[Aa9] *A importância de aprender a língua espanhola na escola é que hoje ela é a segunda língua falada e até mesmo pelo conhecimento.*

[Ao10] *Contribui para a diversificação da comunicação.*

Quanto à questão sobre a importância de aprender a língua espanhola na escola, observamos que os alunos consideram a aprendizagem do idioma importante e justificam o seu estudo na escola com as seguintes marcas na cadeia do intradiscorso: *Despertar o gosto pela língua espanhola desde cedo...* [Aa1]; *... é bastante utilizada pela população...* [Aa2]; *Se familiarizar... que temos a oportunidade de praticar com nossos vizinhos argentinos* [Aa3]; *...possuímos uma noção sobre a língua* [Aa5]; *... é fundamental para o conhecimento* [Aa6]; *... ter uma base da língua...* [Aa7]; *... termos uma língua como o espanhol tão perto de nós* [Aa8]; *é que hoje ... é a segunda língua falada...* [Aa9]; *para a diversificação da comunicação* [Ao10].

Quando os sujeitos Aa4 e Aa7 dizem, respectivamente, *É interessante que todos tenham a oportunidade de aprender mais. E quanto mais cedo começar, será melhor, e Ter uma base da língua desde a infância, aprender ao menos o básico para facilitar o desenvolvimento desta aprendizagem no futuro*, vemos que elas revelam um imaginário no qual consideram aprender na escola a língua espanhola desde cedo, na infância, como uma oportunidade. Porém, a aprendizagem só será bem sucedida se levar em conta que os sujeitos aprendizes não são homogêneos nem são modelos idealizados. Sobre isso Coracini (2003, p. 143) afirma que a escola tenta construir modelos idealizados do aluno, como o “bom aluno”, o “bom leitor” e o “bom aprendiz de língua estrangeira”; também tenta levar a uma homogeneização das diferenças de cada um e, sobretudo, “da história que cada um inevitavelmente traz consigo, das inúmeras vozes que constituem o seu inconsciente e que, certamente, são reponsáveis pela construção do imaginário”.

Além disso, no imaginário desses sujeitos a escola é considerada como o espaço no qual a aprendizagem da língua espanhola se torna efetiva. Contudo, não basta somente isso; é preciso que ocorra um encontro do eu com “redes de memórias discursivas nas quais se inscreverá por filiações identificatórias” (SERRANI, 1998, p. 253). Nessa perspectiva, não se trata de considerar a aprendizagem por interação, em que o indivíduo interage com outros indivíduos que decidem livremente sobre o que falam, mas trata-se de uma aprendizagem em que se considera a dimensão da “interdiscursividade constitutiva de todo o dizer” (SERRANI, p. 254).

No recorte das sequências discursivas dos sujeitos Aa2, Aa3, Aa8, Aa9 e Ao10, observamos que eles consideram a língua espanhola como instrumento de comunicação. No



imaginário destes sujeitos a língua espanhola serve para falar com os habitantes do país vizinho, supondo também que a comunicação sempre ocorrerá com este idioma, não com o português. Isso está marcado no intradiscurso pelos recortes: ... *é bastante utilizada pela população...*[Aa2]; ...*temos a oportunidade de praticar com nossos vizinhos argentinos* [Aa3]; ... *a importância de termos uma língua como o espanhol tão perto de nós* [Aa8]; ... *hoje ela é a segunda língua falada ...* [Aa9]; ...*para a diversificação da comunicação* [Ao10]. No imaginário deles, a língua espanhola adquiriu “a qualidade de estabelecer o contato entre brasileiros e falantes de espanhol” (CAVALHEIRO, 2007, p. 86) e é a língua de quem vem da Argentina e de quem vai para lá, servindo para os diversos tipos de relações. A respeito disso, notamos que a língua espanhola adquiriu destaque entre os países do Mercosul, pois, de acordo com Cavalheiro (2007, p. 86), é considerada como a representante do Cone Sul, ou seja, como uma língua com características de ser a língua franca<sup>79</sup>, atribuindo a ela “a qualidade de estabelecer o contato entre brasileiros e falantes de espanhol, geograficamente próximos”.

A seguir, temos as sequências discursivas dos alunos quanto à pergunta número 12: *O que você acha das pessoas brasileiras que falam espanhol?*

Grupo 4: alunos do ES – URCAMP

[Aa1] *As pessoas brasileiras que falam espanhol são um exemplo que eu quero seguir.*

[Aa2] *As que realmente falam o espanhol eu acho maravilhoso e até admiro porque tem que se empenhar muito para aprender uma língua estrangeira.*

[Aa3] *Não falam como eles, que falam rápido.*

[Aa4] *Bom, como todos que tentam falar uma outra língua, acho que perde um pouco a essência.*

[Aa5] *Colocando-me como uma dessas pessoas, acho confuso a princípio, mas interessante.*

[Aa6] *Quem realmente fala, eu admiro, mas é triste escutar um “portunhol.”*

[Aa7] *Admiro.*

[Aa8] *Acho que são pessoas inteligentes e dinâmicas.*

[Aa9] *Acho importante, pois é um conhecimento a mais que a pessoa tem, além de ser bom para o futuro profissional e pessoal mesmo.*

---

<sup>79</sup> Sobre língua franca, conferir a definição dada na nota 13 deste trabalho.

[Ao10] *Cultas*.

Nas sequências discursivas de Aa1, Aa2, Aa5, Aa6, Aa7, Aa8, Aa9 e de A10, verificamos que estes sujeitos se identificam com as pessoas brasileiras que falam espanhol, ou seja, aprovam aqueles que tentam falar ou falam o idioma. Essa identificação com o outro está marcada na língua com os recortes: *...são um exemplo que eu quero seguir* [Aa1]; *...acho maravilhoso e até admiro...* [Aa2]; *... interessantes* [Aa5]; *... eu admiro...* [Aa6]; *Admiro* [Aa7]; *... são pessoas inteligentes e dinâmicas* [Aa8]; *... é um conhecimento a mais que a pessoa tem,,* [Aa9]; *Cultas* [Ao10].

Ao observar a sequência discursiva de Aa1, que diz *As pessoas brasileiras que falam espanhol são um exemplo que eu quero seguir*, percebemos que ela demonstra um desejo de estar no lugar daquele que fala a língua espanhola. Aqui, o desejo do sujeito se expressa por meio de suas formações imaginárias, que, conforme Pêcheux (1997a, p. 82-84), formam as condições de produção do discurso. O sujeito, ao dizer *um exemplo que eu quero seguir*, tenta colocar-se no lugar daquele – ou de uma representação dele – que fala espanhol, ou seja, nesta instância do discurso o sujeito atribui uma imagem a si e ao outro, e a imagem que este sujeito atribui ao outro é uma imagem de quem já está inscrito na língua espanhola.

Na sequência discursiva de Aa5, que diz *Colocando-me como uma dessas pessoas, acho confuso a princípio, mas interessante*, também notamos claramente que este sujeito atribui uma imagem a si e ao outro, ou melhor, tem uma imagem do seu lugar e do lugar do outro e uma imagem do objeto imaginário – a língua espanhola. A percepção que este sujeito tem de si mesmo, do seu interlocutor, que neste caso é um interlocutor imaginário, e do referente constitui o conjunto de formações imaginárias que formam as condições de produção do seu discurso. Isso está marcado na língua quando diz: *colocando-me como*, ou seja, pondo-se na posição do outro; *uma dessas pessoas*, ou seja, não determinando quem é o seu interlocutor imaginário; *acho confuso..., mas interessante*, ou seja, revelando a imagem que possui do referente. A imagem que possui do referente leva a que o sujeito transite de uma posição-sujeito para outra, ou seja, conduz a um deslizamento da desidentificação de seus saberes para a identificação com outros saberes (INDURSKY, 2000, p. 74). Isso está marcado na língua quando o sujeito, primeiramente, diz *acho confuso*, revelando que falar/saber espanhol é uma prática complexa, difícil, e depois diz *mas interessante*, revelando que falar/saber espanhol é importante.

Na sequência discursiva de Aa3, que diz *Não falam como eles, que falam rápido*, percebemos que no imaginário deste sujeito os brasileiros não conseguirão falar como os falantes nativos do espanhol, porque estes falam *rápido*. Ao imaginar isso, o sujeito produz em si uma certa resistência à aprendizagem da língua, pois em sua formação discursiva dominante predominam saberes relacionados à velocidade da fala, ou seja, se o sujeito não fala rápido não aprende a língua. Percebemos no interdiscurso do sujeito Aa3 que há pré-construídos sobre a língua, os quais apresentam sentidos que relacionam o modo de falar com a aprendizagem da língua, pois para este sujeito, se não se fala como o outro, não se sabe a língua. Também as imagens que este sujeito possui do brasileiro e do falante nativo de espanhol constituem o conjunto das suas formações imaginárias, as quais, como já mencionado, fazem parte das condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 1997a, p. 82-84). Assim, o que esta aluna escreve como sujeito, dotado de inconsciente e de ideologia, está condicionado às formações imaginárias que possui.

Quando Aa4 diz *como todos que tentam falar uma outra língua, acho que perde um pouco a essência*, percebemos que este sujeito considera aqueles que tentam falar uma língua estrangeira como desprovido do próprio *eu*. Mas o que é *perder a essência* quando se tenta falar a língua do outro? Podemos interpretar esta pergunta como sendo o sujeito que perde a sua identidade<sup>80</sup>, e esta perda de identidade diz respeito ao sujeito que não fala a *sua própria* língua *materna*. Aqui percebemos indícios de um sujeito dividido entre a LM e a LE enquanto língua do outro. Há um efeito de sentido de que “quem fala uma outra língua é estrangeiro”, isto é, quem não fala a sua língua materna é estrangeiro, é diferente. Constatamos que aprender a língua espanhola provoca uma falta da identidade na aluna enquanto aprendiz de espanhol e futura professora deste idioma. No imaginário deste sujeito aprender a língua espanhola é perder a identidade, mesmo que não seja total, pois, ao utilizar a expressão *um pouco*, infere-se que algo do sujeito de língua materna ainda permanece.

Dando continuidade às análises, passamos à pergunta sobre o que os alunos acharam do lugar: a Argentina (pergunta número 13.1).

Grupo 4: alunos do ES – URCAMP

[Aa1] *A cultura é diferente, a política também. As cidades que conheço são pequenas, mas sei que existem grandes cidades com muito desenvolvimento.*

---

<sup>80</sup> Na cultura em que estamos inseridos, a ideia de identidade está fortemente ligada a uma língua materna.

[Aa2] *Achei o lugar diferente, pois na medida que costumes e culturas são diferentes o ambiente também é modificado. Desta forma o lugar que eu conheci, eu achei a “cara” dos argentinos.*

[Aa3] *Achei um lugar de condições econômicas do povo pior do que a dos brasileiros, do que de São Borja.*

[Aa4] *Nos lugares onde fui, foram em cidades pequenas, gostei mas gostaria de conhecer outros lugares maiores. Os lugares onde fui achei um tanto quanto de desleixo dos moradores.*

[Aa5] *Fui apenas em Santo Tomé e achei um lugar onde a limpeza das ruas não são prioridade, suja.*

[Aa6] *Não é um lugar muito belo, mas acredito que há regiões da Argentina que podem surpreender pela beleza.*

[Aa7] *Adorei, prefiro mil vezes Buenos Aires do que Porto Alegre, por exemplo.*

[Aa8] *Alguns lugares achei feios, outros são bonitos.*

[Aa9] *Achei um lugar sujo, pesado, diferente como se fosse uma cidade fantasma.*

[Aa10] *Um lugar agradável.*

Ao observar as sequências discursivas, constatamos que todos os alunos já foram à Argentina e conhecem alguma ou mais cidades. Constatamos também que alguns deles consideram esse país como bom e outros, como ruim. Os que consideram o lugar bom – Aa7 e Aa10 – designam-no no intradiscorso com as marcas *adorei e agradável*, as quais mostram que o imaginário destes sujeitos revela uma aceitação do referente – o lugar visitado por eles. A relação entre a linguagem e a exterioridade é constitutiva do discurso destes sujeitos; logo, o que foi dito por eles está baseado nas experiências vividas, isto é, na realidade com a qual se depararam. Portanto, podemos dizer que estes sujeitos identificam-se com a língua espanhola, pois consideram o lugar do outro, melhor dizendo, a realidade vivida pelo vizinho argentino, como aceito.

Os alunos que consideram o lugar como sendo ruim – Aa3, Aa4, Aa5 e Aa9 – demonstram-nos na língua por meio dos recortes: ... *de condições econômicas do povo pior do que a dos brasileiros...* [Aa3], ... *de desleixo...* [Aa4], ... *a limpeza das ruas não são prioridade, suja* [Aa5]. ... *lugar sujo, pesado ... cidade fantasma* [Aa9]. Aqui, mais uma vez, não podemos menosprezar a força da imagem na constituição do discurso destes sujeitos, pois o imaginário não emerge do nada, mas resulta das relações do sujeito com o mundo,

intermediado pela linguagem. Além disso, o imaginário produz o efeito de que as palavras poderiam ser atravessadas para encontrar o seu sentido, o qual está além delas (ORLANDI, 2005a, p. 42).

Ainda nesta parte das análises, há os que designam o país vizinho como sendo ruim, mas que moderam a forma de dizer utilizando outras palavras e expressões para o funcionamento da língua. Na sequência discursiva de Aa6, ao dizer *Não é um lugar muito belo, mas acredito que há regiões da Argentina que podem surpreender pela beleza*, o sujeito utiliza os circunstanciadores *não e muito* para regular o efeito de sentido negativo sobre o que disse do lugar que conhece da Argentina, isto é, na representação negativa que possui – de *lugar feio* – faz uso dos circunstanciadores *não e muito* e da determinação *belo* para tornar menos intenso o efeito de sentido negativo. Concomitantemente, tenta equilibrar o seu dizer utilizando o conector *mas* e introduz um outro dizer (*acredito que há regiões da Argentina que podem surpreender pela beleza*); assim, modera o efeito de sentido negativo do seu discurso.

No recorte da sequência discursiva de Aa1, que diz *A cultura é diferente, a política também*, e de Aa2, que diz *Achei o lugar diferente, pois na medida que costumes e culturas são diferentes o ambiente também é modificado*, verificamos que estes sujeitos consideram a Argentina como um país de cultura e de política diferentes com relação ao Brasil, porém não negam, nem reprovam o que é do outro. No interdiscurso deles, atravessam pré-construídos sobre a cultura e a política do país argentino, com sentidos relacionados aos hábitos, costumes, língua e governo. No segundo recorte da sequência de Aa2, que diz *Desta forma o lugar que eu conheci, eu achei a “cara” dos argentinos*, verificamos que este sujeito tem a visão de que cada nação possui seus *costumes* e sua *cultura*, e isso está marcado na linearidade da sequência ao dizer *a “cara” dos argentinos*, ou seja, no intradiscurso, o sujeito negocia com seu próprio dizer e busca estabelecer uma relação sinonímica entre as maneiras de dizer a mesma coisa, fazendo uso de uma expressão com o mesmo sentido: *é a “cara” dos argentinos*, isto é, *é parecido com os argentinos*. Também a palavra “cara” que emerge na língua está sendo regida pelo contexto social e histórico em que o sujeito está inserido. Podemos dizer que é um termo social e ideologicamente instituído que se sobressai na escolha da substituição na cadeia intradiscurso, o qual tem o seu valor determinado a partir das formações discursivas que constituem o sujeito Aa2.

No segundo recorte da sequência discursiva de Aa1, que diz *As cidades que conheço são pequenas, mas sei que existem grandes cidades com muito desenvolvimento*, percebemos

que este sujeito possui um conhecimento do país vizinho através do estudo (seja pela leitura de livros, seja pela descrição do professor em aula), não pelo contato com a realidade, o que está marcado na língua quando diz *sei que existem ... cidades*. No seu imaginário, existe uma parte do país que é desenvolvida, contrastando com as imagens que possui de cidades pequenas. Neste caso, também podemos considerar o recorte da sequência discursiva de Aa6, que diz *mas acredito que há regiões da Argentina que podem surpreender pela beleza*, ou seja, este sujeito também tem um conhecimento do país que não vem do contato com a realidade, o que está marcado na língua quando diz *mas acredito que há regiões...*

Neste ponto do trabalho, temos as análises das sequências discursivas referentes à pergunta número 14: *O que você acha dos nossos vizinhos argentinos?*

[Aa1] *Santo Tomé eu achei uma cidade pobre, mas que agora já está evoluindo, os vizinhos são bem hospitaleiros.*

[Aa2] *Acho eles “mara”.*

[Aa3] *Não são muito receptivos com os brasileiros.*

[Aa4] *Bom, não os acho muito hospitaleiros e receptivos conosco, os brasileiros.*

[Aa5] *(Não respondeu)*

[Aa6] *(Não respondeu)*

[Aa7] *Não sei, nunca tive muito contato com eles.*

[Aa8] *Acho os nossos vizinhos argentinos boa gente, gentis, engraçados.*

[Aa9] *Acho um povo que não é muito educado, com aparência de sujo, mas que são boas pessoas.*

[Ao10] *Possuidores de uma cultura rica.*

As sequências discursivas sobre a pergunta 14 mostram que alguns alunos se identificam e outros que não se identificam com os vizinhos argentinos. Verificamos nos sujeitos Aa1, Aa4, Aa8 e Ao10 que eles consideram os vizinhos argentinos como pessoas *hospitaleiras*, *“mara”*, *boa gente*, *gentis*, *engraçadas* e que possuem uma *cultura rica*. Ao utilizarem essas determinações no intradiscurso, eles estão trazendo das formações imaginárias imagens que indicam uma aceitação do outro: o estrangeiro e a sua cultura. Logo, inferimos que há uma identificação destes sujeitos com a língua espanhola. É conveniente lembrar, mais uma vez, que as formações imaginárias fazem parte das condições de produção de todo processo discursivo, conforme Pêcheux (1997a, p. 82-84). Assim, no processo

discursivo destes sujeitos, as suas formações imaginárias apresentam uma percepção de si mesmos e dos vizinhos argentinos, ou melhor, cada sujeito possui uma imagem do seu lugar e do lugar do outro que condiciona a produção do discurso sobre o referente. Por conseguinte, estes sujeitos, ao escreverem sobre os argentinos, estão expressando o seu “ponto de vista” sobre eles, o que está representado pela pergunta “De que lhe falo assim?”, elaborada por Pêcheux (1997a, p. 84).

Ao contrário dos sujeitos analisados antes, nos sujeitos Aa3 e Aa4, constatamos que eles têm uma visão negativa sobre os argentinos, conforme está marcado na língua quando dizem *Não são muito receptivos* [Aa3] e *não os acho muito hospitaleiros e receptivos* [Aa4]. Estes sujeitos possuem em suas formações imaginárias uma imagem do seu lugar e do lugar do outro que condiciona a produção do discurso sobre o referente. Logo, eles também estão revelando o seu “ponto de vista” (*De que lhe falo assim?*) sobre os vizinhos argentinos ao responderem à pergunta do questionário.

Entretanto, podemos dizer que tanto os sujeitos que se identificam com os argentinos quanto os que não se identificam possuem imagens que não emergem do nada na memória. As imagens desses sujeitos estão formadas de acordo com o modo como as relações sociais se inscrevem na história e na sociedade em que estão inseridos. Conforme Orlandi (2005a, p. 42), a imagem que o sujeito possui de determinado referente “se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições”.

Na sequência discursiva de Aa9, percebemos que o sujeito toma, primeiramente, uma posição de desidentificação com relação ao outro, que está marcada na língua com o recorte: *um povo que não é muito educado, com aparência de sujo*. Depois, a sua tomada de posição desliza para uma identificação com o outro e que está marcada no recorte *mas que são boas pessoas*. Neste caso, na tomada de posição no discurso, a não aceitação do outro para a aceitação ocorre na cadeia intradiscursiva pelo uso dos termos *não educado* e *sujo* e, a seguir, pelo uso da conjunção *mas*, que introduz uma representação positiva dos argentinos, pelo uso da determinação *boas* pessoas. Lembramos que esse deslizamento de uma forma de subjetivação para outra corresponde ao segundo trabalho na e sobre a forma-sujeito, o qual Indursky (2000, p. 74) trata com base nas modalidades da forma-sujeito e de tomada de posição preconizadas por Pêcheux.

O sujeito Aa7, ao enunciar *Não sei, nunca tive muito contato com eles*, posiciona-se a respeito dos argentinos de acordo com suas experiências de vida e demonstra uma desidentificação com o outro. Este sujeito, quando diz *nunca tive muito contato*, faz

subentender que já teve contato com os argentinos, porém isso não ocorre com muita frequência, conforme é evidenciado na língua pelo uso do circunstanciador *muito*, que anula o efeito de sentido do circunstanciador *nunca*. Assim, dizer que o sujeito *nunca teve muito contato* não tem o mesmo sentido de dizer que ele *nunca teve* contato. Portanto, ao dizer *não sei*, está negando-se e negando um ponto de vista sobre o outro.

Com relação ao que pensam os alunos do ES sobre os vizinhos argentinos, retoma-se Coracini (2002, p. 75) ao afirmar que as imagens são construídas no contato com o outro, ou seja, é na relação com o outro que o imaginário se realiza. No caso dos alunos do ES, as imagens que possuem dos argentinos podem ter sido construídas a partir das relações sociais, já que São Borja faz fronteira com a Argentina. Essas relações, segundo Coracini (2002, p. 67), “tecem toda a trama ideológica que atravessa o sujeito e constrói o discurso”, manifestando-se num dado momento histórico-social e tornando-se “as responsáveis diretas pelo imaginário discursivo que perpassa toda e qualquer interação social”.

Continuando as análises, a seguir apresentamos as sequências discursivas da pergunta número 15: *O que você acha do modo/ jeito como eles (argentinos) falam?*

Grupo 4: alunos do ES – URCAMP

[Aa1] *Os argentinos falam muito rápido e muitas palavras eu não consigo entender.*

[Aa2] *É um pouco estranho porque a gente está acostumado com uma pronúncia mais leve, ouvindo músicas e olhando filmes e quando chega na Argentina eles falam tão rápido, que parece que a gente não conhece.*

[Aa3] *Como já disse falam rápido demais.*

[Aa4] *(Não respondeu)*

[Aa5] *Acho rápido e de difícil compreensão, meio confuso.*

[Aa6] *Muitas vezes não é possível compreender o que eles estão dizendo.*

[Aa7] *Normal, eles têm sotaques diferentes da mesma forma que os brasileiros de diferentes Estados do país têm também.*

[Aa8] *Acho que os argentinos falam muito rápido.*

[Aa9] *Às vezes acho que eles falam muito rápido e daí não entendo nada, mas eles falam da maneira deles.*

[Ao10] *São muito rápidos.*



Ao examinar as sequências discursivas transcritas, verificamos que a maioria dos sujeitos considera o modo de falar dos argentinos muito rápido, como está marcado na cadeia do intradiscurso com os seguintes recortes: ...*falam muito rápido...* [Aa1]; ... *falam tão rápido...* [Aa2]; ... *falam rápido demais* [Aa3]; *Acho rápido...* [Aa5]; ... *falam muito rápido* [Aa8]; ...*falam muito rápido...* [Aa9]; ... *muito rápidos* [Ao10].

Também observamos que alguns dos sujeitos consideram o modo de falar dos argentinos de difícil compreensão, abrindo espaço para pensarmos que, por isso, a dificuldade de entender o espanhol esteja atrelada apenas ao modo de falar dos argentinos. Isso está marcado na língua com os recortes: ... *não consigo entender* [Aa1]; ... *parece que a gente não conhece* [Aa2]; ... *de difícil compreensão* [Aa5]; ... *não entendo nada...*[Aa9]. Podemos dizer que esses sujeitos se contraidentificam com a formação discursiva dominante de que *o espanhol é uma língua parecida com o português, portanto é mais fácil de aprender*. A tomada de posição desses sujeitos consiste em um distanciamento com relação ao que o “sujeito universal” lhes “dá a pensar” (PÊCHEUX, 1995, p.215), porém essa contraidentificação não é tão forte a ponto de deslocar o sujeito para uma outra FD.

Na sequência discursiva de Aa7, que diz *Normal, eles têm sotaques diferentes da mesma forma que os brasileiros de diferentes Estados do país têm também*, observamos que a aluna considera *normal* o modo de falar dos argentinos e, dessa forma, identifica-se com a formação discursiva dominante de que *o espanhol é uma língua parecida com o português, portanto é mais fácil de aprender*. Ao opinar sobre o modo de falar dos argentinos, podemos supor, de acordo com Pêcheux, que as palavras do sujeito do discurso vão adquirindo sentido, na medida em que este sujeito vai se identificando com uma determinada formação discursiva. Além disso, no imaginário do sujeito Aa7, a língua do outro apresenta-se semelhante a sua língua, pois faz uma comparação entre as duas, o que é percebido quando diz *têm sotaques diferentes da mesma forma que os brasileiros*. Percebemos que esta comparação feita pela aluna do ES está atravessada por dizeres ideologicamente determinados e oriundos do outro, provavelmente do seu professor de espanhol ou dos materiais didáticos com os quais estuda o idioma.

Concluindo as análises das sequências discursivas do Ensino Superior, temos a pergunta: *Você acha o espanhol parecido com o português? E devido a isso, acha este idioma mais fácil ou difícil de aprender? Por quê?* (pergunta nº 16).

- [Aa1] *Sim. E acho mais fácil aprender espanhol por ele ser parecido com o português e porque é mais fácil relacionar as coisas.*
- [Aa2] *Sim, eu acho a língua espanhola parecida com o português e por isso mais fácil, porque o português sofreu influências dessa língua e dessa forma nós temos mais facilidade por conhecer algumas palavras.*
- [Aa3] *É parecido, por isso acho mais difícil, porque nem tudo é o que parece ser.*
- [Aa4] *Acho parecido, mas é um pouco mais difícil por ser uma língua estrangeira.*
- [Aa5] *Sim, porém sua gramática é difícil.*
- [Aa6] *Todo idioma tem sua complexidade e não seria diferente com o espanhol.*
- [Aa7] *Acho parecido e, por isso, mais difícil de aprender porque faz com que aconteçam mais “trocas” de palavras.*
- [Aa8] *Acho o espanhol parecido com o português, mas o idioma não é difícil de aprender, mas devemos estudá-lo para falar fluentemente.*
- [Aa9] *Acho bem diferente do português, com certas características semelhantes, mas quanto ao grau de dificuldade acho que para qualquer nativo aprender uma língua que não é a sua é sempre difícil.*
- [Ao10] *É um pouco parecido, o que torna mais fácil pela proximidade.*

Ao examinar as sequências discursivas acima, vemos que uma parte dos alunos (quatro casos) considera a língua espanhola (mais) fácil de aprender por ser uma língua parecida ou um pouco parecida com o português, conforme está marcado na língua com os recortes: ... *mais fácil aprender ... por ele ser parecido com o português...* [Aa1]; ... *parecida com o português e por isso mais fácil...* [Aa2]; ... *parecido com o português, mas [...] não é difícil de aprender...* [Aa8]; ... *um pouco parecido [...] mais fácil pela proximidade* [A10]. Nas sequências discursivas desses sujeitos, verificamos que há uma identificação com a formação discursiva dominante de que *o espanhol é parecido com o português, portanto é mais fácil de aprender*, parafraseando os discursos presentes nesta FD e mantendo filiação com a mesma matriz dos sentidos. Sobre isso retomamos as postulações de Pêcheux (1995, p. 160), que diz que uma formação discursiva é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada [...], determina o que pode e deve ser dito”. Ainda convém lembrar que uma formação discursiva está relacionada com as formações ideológicas com as quais o sujeito do discurso se identifica.

Nas sequências discursivas de Aa3, Aa4, Aa5, Aa6, Aa7 e Aa9, percebemos que estes sujeitos possuem uma formação discursiva que se contraidentifica com a formação discursiva dominante vista antes – *o espanhol é uma língua parecida com o português, portanto é mais fácil de aprender* –, julgando o espanhol difícil de aprender. Isso se apresenta no intradiscorso com os recortes: *...mais difícil...* [Aa3]; *... é um pouco mais difícil...* [Aa4]; *...é difícil* [Aa5]; *... tem sua complexidade...* [Aa6]; *... mais difícil de aprende...* [Aa7]; *... bem diferente [...] é sempre difícil* [Aa9]. A tomada de posição destes alunos consiste na “luta contra a evidência ideológica”, em que o sujeito “se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta” (PÊCHEUX, 1995, p. 215).

Finalizando as análises das sequências discursivas dos alunos do Ensino Superior, ressaltamos mais uma vez que alguns não responderam a algumas perguntas. Os sujeitos Aa5 e Aa6 não responderam à pergunta número 14 (*O que você acha dos nossos vizinhos argentinos?*) e o sujeito Aa4 não respondeu à pergunta número 15 (*O que você acha do modo/ jeito como eles (argentinos) falam?*). Estes sujeitos não desenvolveram os seus pontos de vista sobre o referente, produzindo um silenciamento, em que não há a produção escrita e, portanto, não permite fazer uma análise do intradiscorso nem verificar que pré-construídos e formações imaginárias compõem o interdiscorso.

### **3.2.2 Considerações sobre as análises**

Conforme já tivemos a oportunidade de afirmar no referencial teórico, um discurso é sempre produzido em condições de produção determinadas. Dessas condições de produção fazem parte o contexto social e histórico, a situação e os sujeitos envolvidos no discurso. Portanto, o discurso não é fechado em si mesmo, e o que se diz revela sentidos em relação ao que não se diz. Além disso, o discurso revela sentidos em relação aos lugares sociais, representados pelas formações imaginárias do sujeito.

Ao observar as sequências discursivas dos alunos, percebemos que eles, em sua maioria, mostraram identificação com a língua espanhola, pois a consideram importante na atualidade. Quando os alunos consideram isso, podemos dizer que as condições de produção do discurso, de contexto amplo ou imediato, favoreceram a produção de sentidos do discurso desses sujeitos. Talvez, essas condições não tenham sido determinantes, mas de alguma

maneira influenciaram o discurso dos alunos. A localização geográfica da cidade de São Borja, que faz fronteira com a cidade de Santo Tomé, na Argentina, a criação do Mercosul, a proximidade da língua portuguesa com a língua espanhola e a lei que obriga o ensino do E/LE nas escolas fazem parte, portanto, da historicidade que molda o discurso dos alunos sobre a língua.

O imaginário dos alunos é concebido como representações e se relaciona aos sentidos que são construídos no interdiscurso, o qual Pêcheux (1995) propõe como “todo complexo com dominante” das formações discursivas, imbricadas com as formações ideológicas. O interdiscurso emerge no intradiscurso e revela as representações imaginárias que os alunos constroem sobre a língua espanhola. As representações constituem as formações ideológicas do sujeito e, conforme Pêcheux (1997, p. 166, grifos do autor), elas “não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes*<sup>81</sup> em conflito umas com as outras”. Logo, as representações que os alunos concebem sobre a língua espanhola se sustentam nas formações ideológicas.

O imaginário, conforme Pêcheux (1997a, p. 85), são as formações imaginárias ou representações imaginárias que vão além da realidade física, constituindo-se como base dos processos discursivos do sujeito. Em outras palavras, a partir das formações imaginárias o sujeito representa a sua realidade.

Ao analisar as sequências discursivas dos alunos são-borjenses, observamos que várias representações imaginárias emergem no intradiscurso, porém, destacamos aquelas que se apresentam com maior incidência nos três níveis de ensino. Portanto, apresentamos as seguintes representações imaginárias nos alunos do:

#### 1. Ensino Fundamental:

1.1 A língua espanhola é a *língua da conquista de um emprego*, que está relacionada a um futuro melhor, ao sucesso na vida. Essa representação imaginária está evidenciada nos alunos sujeitos quando declaram, por exemplo, que o espanhol: [...] *pode ser muito utilizado no mercado de trabalho* (Ao6, Grupo 1); *Eu acho muito importante para o nosso futuro* [...] (Aa7, Grupo 1); *importante para o nosso futuro* [...] (Aa8, Grupo 1); [...] *importante para o meu futuro* (Aa6, Grupo 2); [...] *importante, pois daqui a alguns anos podemos precisar dela* (Aa7, Grupo 2).

---

<sup>81</sup> Esclarecemos que a expressão “posições de classes” está relacionada às questões de ordem política, as quais Pêcheux se deteve em seus primeiros trabalhos.

1.2 A língua espanhola é a *língua de comunicação*, ou seja, serve como um instrumento de comunicação útil para quem viaja à Argentina e aos demais países em que se fala esta língua. Para exemplificar essa constatação, têm-se as declarações de alguns alunos que dizem *Eu acho muito importante [...] pela convivência com os argentinos* (Aa7 do Grupo 1) e que a língua espanhola é importante *principalmente para nós que fizemos fronteira com a Argentina [...]* (Aa9 do Grupo 2).

1.3 A língua espanhola é a *língua franca*, representando a língua para o contato entre os falantes do Brasil e os dos países vizinhos em que se fala este idioma, ou seja, apresenta-se como língua que aproxima tanto brasileiros em solo hispano-americano, como hispânicos em solo brasileiro. Como exemplo, tem-se o recorte da sequência discursiva de Aa8 do Grupo 1, que diz *[...] se a gente for para os países que falam espanhol, nós saberemos falar também*, e de Ao3 do Grupo 2, que diz *Seria bom sabermos espanhol para podermos nos comunicarmos com nossos vizinhos*, evidenciando que aprender espanhol é para *comunicar-se* tanto com os vizinhos argentinos quanto com as outras pessoas que falam espanhol, o que caracteriza o idioma como representante da América do Sul.

1.4 A língua espanhola é a *língua estrangeira* dos alunos do EF no atual contexto social e histórico no qual a língua está inserida. Essa representação imaginária é constatada, por exemplo, quando os alunos declaram que *cada vez mais ela se torna conhecida mundialmente* (Aa9 do Grupo 1) e que *é uma das línguas mais faladas em todo o mundo* (Ao8 do Grupo 2), revelando o reconhecimento do espanhol como língua estrangeira falada mundialmente.

## 2. Ensino Médio:

2.1 A língua espanhola é a *língua da conquista de um emprego*, que está relacionada a um futuro melhor, ao sucesso na vida. Assim como nos alunos do EF, essa representação imaginária também se revela nos alunos do EM, como se constata, por exemplo, nos recortes dos alunos quando dizem: *vamos precisar dela* [Aa1]; *importante para nossa vida, trabalho* [Ao3]; *pegar um bom emprego* [Aa4]; *importante para o meu futuro ... conseguir um bom emprego* [Aa5]; *Aumenta a chance de empregos* [Ao10].

2.2 A língua espanhola é a *língua desejada*, ou seja, é a língua que produz no sujeito aluno o desejo de aprendê-la. Constata-se essa representação quando os alunos declaram *eu adoro muito espanhol e gostaria muito de falar em espanhol* [Aa2], ou *gostaria de aprender*

*falar em espanhol* [Ao8], revelando neles um vínculo afetivo e o desejo de aprender o espanhol, a língua que é do outro, do estrangeiro.

2.3 Como no EF, a língua espanhola é para o EM a *língua de comunicação*, que serve para se comunicar. Essa representação imaginária revela-se quando o sujeito declara que o espanhol é *Para se comunicar com os estrangeiros* [Ao3], tanto com os vizinhos argentinos quanto com as outras pessoas que falam o idioma, evidenciando que a língua serve como instrumento de comunicação.

### 3. Ensino Superior:

3.1 A língua espanhola é a *língua estrangeira* dos sujeitos alunos do ES no atual contexto social e histórico no qual esta língua está inserida. Essa representação imaginária revela-se no discurso dos alunos, como, por exemplo, quando declaram que *é uma língua que está se expandindo cada vez mais [...] torna-se indispensável aprender* [Aa2]; que *é uma língua que possui reconhecimento mundial* [Aa5]; que *é muito rica e interessante, [...] é de uma grande relevância e indispensável* [Aa6]; ou que *é Muito importante, pois faz parte do nosso contexto histórico-social* [Ao10].

3.2 Para os alunos do ES, assim como para os do EM, a língua espanhola é a *língua desejada*, revelando nos alunos, portanto, o desejo de se inscreverem na língua e o laço afetivo que mantêm com ela. Essa representação imaginária sobre a língua revela-se nos alunos quando dizem, por exemplo: *acho a língua mais bonita que existe, mais do que o Português, tudo que se é dito em espanhol é mais bonito* [Aa3]; *Sempre tive vontade e curiosidade de aprender uma nova língua e a que mais me chamou a atenção sempre foi o espanhol* [Aa4]; *a língua espanhola é repleta de prazeres em seu aprendizado* [Aa5].

3.3 A língua espanhola é a *língua de reconhecimento mundial*, por estar em expansão, em termos de falantes/usuários, e por ser considerada como uma das línguas estrangeiras mais faladas no mundo. Essa representação se revela nos alunos sujeitos quando declaram que *A língua espanhola é uma língua que está se expandindo cada vez mais* [Aa2]; ou que *se trata de uma língua que possui reconhecimento mundial* [Aa5], ou que *é que hoje ... é a segunda língua falada...* [Aa9].

3.4 Como se revelou nos alunos do EF e do EM, também nos alunos do ES a língua espanhola revela-se como *língua de comunicação*, ou seja, como um instrumento de comunicação. Essa representação imaginária apresenta-se nos alunos do ES quando declaram,

por exemplo, que a língua espanhola *...é bastante utilizada pela população...*[Aa2] ou que *...temos a oportunidade de praticar com nossos vizinhos argentinos* [Aa3].

Após essas primeiras considerações a respeito das análises dos três níveis, passamos às considerações finais deste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar à parte final deste trabalho, temos consciência de que algumas questões remetem a certas conclusões, mas que estas não se fecham em si mesmas, pois são como “verdades” temporárias, provisórias na dinâmica do tempo que atravessa a história. De qualquer forma, o percurso deste trabalho aponta para algumas considerações.

Primeiramente, consideramos alcançado o objetivo principal do estudo que é, a partir da materialidade linguística, conhecer o imaginário sobre a língua espanhola no discurso de alunos são-borjenses em contexto escolar, resgatando da sua memória os saberes aos quais se filiam, para compreender como se constituem social e historicamente como sujeitos aprendizes de E/LE.

Tendo o referencial teórico como ponto de apoio às análises e às reflexões sobre o discurso dos alunos, conseguimos compreender como os alunos de espanhol, nos três níveis de ensino, são determinados pelo ideológico e pelo inconsciente, bem como determinados por elementos pré-construídos já estabelecidos e que ajudam a instituir um imaginário como realidade. A fundamentação teórica na Análise de Discurso também ajudou a “olhar” as sequências discursivas dos alunos produzidas sobre a língua espanhola na perspectiva de serem construções resultantes do contexto histórico-social e que produzem sentidos a partir dessa condição. Logo, o sujeito são-borjense que ocupa a posição de aluno limita-se a (re)produzir os discursos que circulam no contexto atual.

Nas análises realizadas, nas quais há a possibilidade de mais aprofundamento, os discursos dos alunos do Ensino Fundamental e Médio apresentam uma forte determinação ideológica, oriunda do discurso de outros (professores, escola, mídia), pois estes trabalham com a ideia de que saber uma língua estrangeira ou o espanhol é indicativo da conquista de um emprego/trabalho. Além disso, o espaço geográfico (fronteira) em que alunos estão inseridos é um fator que favorece essa ideia.



Os alunos do EF demonstraram, por meio da cadeia intradiscursiva, que estão constituídos mais fortemente pelas determinações ideológicas oriundas do outro, pois verificamos que dentro de suas realidades (não imaginária) não existe ainda o fato de entrarem no mercado de trabalho e, sobretudo, que a conquista deste espaço não está somente vinculada ao “saber espanhol”. Constatamos que no EF a ideologia da instituição escolar está determinando mais os alunos do Grupo 1, pois aparece na maioria destes sujeitos a identificação com a formação discursiva dominante de que *aprender espanhol está relacionado à conquista de um emprego e às exigências do mercado*. No Grupo 2 também há identificação com esta FD, porém com menos ocorrências que no Grupo 1.

A respeito da FD dominante citada, verificamos no discurso dos alunos do EF, dos dois grupos, os quais se identificam com esta FD, que o interdiscurso revela-se presente nas respostas, por meio de posições ideológicas, mostrando que a identificação está relacionada com a questão econômica, ou seja, uma questão de necessidade.

Em uma das questões norteadoras deste trabalho, perguntamos se havia ou não identificação dos alunos com a língua espanhola. A resposta para esta questão pode ser visualizada nas análises dos dizeres dos alunos são-borjenses dos três níveis de ensino, as quais mostraram que há em grande parte deles uma identificação com a língua. Contudo, retomamos as questões que nortearam esta pesquisa com o objetivo de sintetizar as conclusões a que chegamos no momento:

a) Na primeira questão norteadora, “Como o imaginário dos alunos sobre a língua espanhola se revela no discurso, ou seja, que representações se revelam no discurso dos alunos dos três níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior)?”, constatamos que:

- os alunos do Ensino Fundamental revelam um imaginário no qual a língua espanhola é a *língua da conquista de um emprego*, é um instrumento que serve para a *comunicação*, é a *língua franca* que serve para o contato entre os brasileiros e os falantes hispano-americanos e é a *língua estrangeira* dos alunos do EF no atual contexto social e histórico no qual eles estão inseridos.

- os alunos do Ensino Médio revelam um imaginário no qual a língua espanhola é também é a *língua da conquista de um emprego* e a que serve de instrumento para a *comunicação* entre os brasileiros e os falantes hispano-americanos. Além disso, no imaginário desses alunos a língua espanhola é a *língua do desejo* de aprendê-la, de inscrever-se nela.

- os alunos do Ensino Superior revelam um imaginário no qual a língua espanhola é considerada a *língua estrangeira* dos alunos no atual contexto social e histórico. É

considerada como uma *língua reconhecida mundialmente*, por ser uma das línguas estrangeiras mais falada no mundo. Como nos alunos do EM, no imaginário dos alunos do ES a língua espanhola é a *língua do desejo* de aprendê-la, de inscrever-se nela. Também no imaginário dos alunos do ES, assim como no imaginário dos alunos do EF e EM, a língua espanhola é a língua que serve como instrumento para a *comunicação* entre os brasileiros e os falantes hispano-americanos;

b) na segunda questão norteadora, “Como repetições, paráfrases, designações, determinações e circunstanciadores ressoam na (re)produção dos sentidos sobre a língua estrangeira?”, verificamos que expressões como  *muito legal, muito importante, interessante, futuro, oportunidade, é (mais) fácil de aprender*, ocorreram com mais frequência no discurso dos alunos sobre a língua espanhola, nos três níveis de ensino. Essas expressões intensificam o grau de designação do que os alunos pensam sobre o espanhol, construindo, desse modo, um efeito de sentido que se identifica com as formações discursivas de que *A língua espanhola é uma língua importante e é exigência na atualidade* e de que *O espanhol é uma língua parecida com o português, portanto é mais fácil de aprender*;

c) na terceira questão norteadora, “O discurso dos alunos de cada nível de ensino revela as mesmas representações imaginárias sobre a língua espanhola?”, constatamos que os alunos dos três níveis de ensino revelam a mesma representação imaginária quando eles consideram a língua espanhola como a *língua de comunicação*. Entre os alunos do EF e EM, revela-se neles a representação imaginária de que a língua espanhola é para *a conquista de um emprego*, sendo esta representação não revelada nos alunos do ES. Já nos alunos do EM e ES, apresenta-se a representação imaginária de que a língua espanhola é a *língua do desejo* de aprendê-la, não se apresentando, portanto, nos alunos do EF. A representação imaginária de *língua estrangeira* revela-se nos alunos do EF e ES, não se apresentando nos alunos do EM. As representações de *língua franca* e de *língua reconhecida mundialmente* revelam-se somente nos alunos do EF e do ES, respectivamente;

d) na quarta questão norteadora, “Existe ou não identificação dos alunos, por meio das modalidades da forma-sujeito do discurso, com a língua em questão?”, verificamos que o discurso da maioria dos alunos, nos três níveis de ensino, apresenta identificação com a língua espanhola, caracterizando a primeira modalidade da forma-sujeito, preconizada por Pêcheux (1995). Os discursos desses alunos reproduzem os sentidos da formação discursiva pela qual eles estão determinados, sendo as mais incidentes entre eles a primeira e a segunda FD

proposta nas análises: 1ª) A língua espanhola é uma língua importante e é exigência na atualidade; 2ª) Aprender espanhol está relacionado à conquista de um emprego e às exigências do mercado.

Também podemos inferir que, ao escreverem sobre a língua espanhola, os alunos dos três níveis de ensino expressaram-se com palavras que adquiriram sentido, na medida em que eles foram se identificando com uma determinada formação discursiva. O funcionamento do discurso dos alunos mostrou que escrever sobre a língua espanhola significa também falar do outro que fala esta língua ou que fala sobre ela. Além disso, o funcionamento do discurso remonta o imaginário que se criou sobre essa língua.

Há de se mencionar que os alunos identificados com a língua espanhola posicionam-se como sujeitos “livremente consentidos”, ou seja, apresentam-se como sujeitos com as portas abertas para a tomada da palavra na língua espanhola. E o que se precisa é que seja feita uma transformação no enfoque do ensino dessa língua; uma transformação que conceba a heterogeneidade como constitutiva dos sujeitos e na qual haja aberturas para que o sujeito aprendiz possa se inscrever na língua.

Acrescentamos que, para uma identificação com a língua espanhola, não é possível conceber esta língua como homogênea e transparente, nem é possível trabalhar com modelos nos quais o sujeito é dono do seu dizer, é consciente e há sempre uma tentativa de estabilizá-lo, apagando as suas vivências e fechando os seus olhos para as evidências. Um processo de ensino e de aprendizagem segundo esse viés torna a inscrição na língua pelo sujeito ainda mais difícil, árdua, quase inatingível.

Em consequência do exposto, constatamos que, quando se aprende uma língua estrangeira ou quando se quer aprender, a língua não é constituída apenas de estruturas ou expressões, como se fossem “coisas a saber”, ou “coisas a serem aprendidas” por interação e que estão aí disponíveis para sabê-las. Aprender uma língua estrangeira é entrar em transferência, porque o sujeito vai se identificando com ela e, de alguma maneira, vai fixando certos sentidos.

Com a consciência de que as análises das sequências discursivas dos alunos não se esgotam aqui, em razão da grande quantidade de marcas que se mostram de forma mais ou menos explícitas na cadeia inter e intradiscursiva, e que o trabalho não se fecha num gesto finalizador, o propósito é que sirva como um meio para fazer refletir criticamente sobre os sentidos que emergem do discurso dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: \_\_\_\_\_ et al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 11-21.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-21.

\_\_\_\_\_. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença / Martins Pontes, 1980.

BRASIL. *Boletim de Assessoria Internacional*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2005a. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/news/Boletim\\_AI/boletim\\_ai.asp?Edicao=14](http://www.mec.gov.br/news/Boletim_AI/boletim_ai.asp?Edicao=14)>. Acesso em: 8 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. In: *Diário Oficial da União*. Brasília, 08 de ago. 2005b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/\\_2004-2006/2005/lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_2004-2006/2005/lei/L11161.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases*. Dispõe sobre as diretrizes e bases para a Educação Básica no Brasil. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/reforma/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNO, Fátima Cabral; MENDOZA, Maria Angélica. *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica: nivel intermedio*. São Paulo: Saraiva, 1998.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMPOS, Ticiania R. de. *Reforma Capanema: pico na oferta de línguas*. HELB: Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil. Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=65&Itemid=28](http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=65&Itemid=28)>. Acesso em: 13 set. 2008.

CAVALHEIRO, Ana Pederzolli. Uma mirada pelo prisma da identidade. In: CAVALHEIRO, Ana Pederzolli; IRALA, Valesca Brasil. *O imaginário da língua espanhola: da sala de aula ao ciberespaço*. Pelotas: Educat, 2007.

CELADA, María Teresa. Um equívoco histórico. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 301-320.

CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas/ Chapecó: Editora da Unicamp/ Argos, 2003.

DINIZ, Margareth. Fragmentos da vida e obra de Jacques Lacan. *Educação*, São Paulo: Segmento, ed. esp. n. 9, p. 6-17, [s.d.].

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELB: Enciclopédia das Línguas no Brasil. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues>>. Acesso em: 22 mar. 2006.

FANJUL, Adrián Pablo. *Português e espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz, 2002.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GNERRE, Maurizio, *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GRIGOLETTO, Evandra. *Sob o rótulo do novo, a presença do velho: análise do funcionamento da repetição e das relações divino/temporal no discurso da Renovação Carismática Católica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 13-38.

INDURSKY, Freda. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (Org.). *Discurso, memória e identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000, p. 70-81.

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA. Florianópolis, SC: 1999. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br>>. Acesso em: 13 set. 2008.

JORNAL CORREIO DO POVO. *Mercosul educativo facilita a mobilidade de estudos*. Porto Alegre, 22 jan. 2009, p. 8.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O quadro atual da análise de discurso no Brasil: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13-22.

\_\_\_\_\_. *As interfaces da análise de discurso no quadro das ciências humanas*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br>>. Acesso em: 25 out. 2008.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LE GOFF, Jacques. *O imaginário medieval*. Portugal: Editorial Estampa, 1994.

LUCE, Maria Beatriz Moreira. A educação na integração latino-americana: alguns pontos para reflexão e ação. In: SEITENFUS, Vera Maria Pietzscici; BONI, Luís Alberto de (Coord.). *Temas de integração latino-americano*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990. p. 257-282.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, Bethânia. *Colonização lingüística*. Campinas: Pontes, 2004.

MERCOSUL. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mercosul>>. Acesso em: 20 de set. 2008.

\_\_\_\_\_. *Tratado de Assunção*. Tratado para a constituição de um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, de 26 de março de 1991. Disponível em: <[http://www2.uol.com.br/actasoft/actamercosul/novo/tratado\\_de\\_assuncao.htm](http://www2.uol.com.br/actasoft/actamercosul/novo/tratado_de_assuncao.htm)>. Acesso em: 3 dez. 2008.

NARDI, Fabiele Stockmans de. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NATEL, Tania Beatriz Trindade. *O ensino do espanhol para brasileiros: proximidade lingüística, atitude e motivação*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2001.

NOVA ESCOLA. *Grandes pensadores*. São Paulo, jul. 2008. Edição Especial. p. 8-9.

ORLANDI, Eni Puccinelli; SOUZA, Tania C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005a.

\_\_\_\_\_. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005b. p. 75-88.

\_\_\_\_\_. Teorias da linguagem e discurso do multilingüismo na contemporaneidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 7, 53-62.

\_\_\_\_\_. *A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Do sujeito na história e no simbólico. *Escritos: contextos epistemológicos da análise de discurso*, Campinas, SP: Labeurb, n. 4, p. 17-27, [s.d.].

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a. p. 61-161.

\_\_\_\_\_. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997b, p. 311-315.

\_\_\_\_\_. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57.



\_\_\_\_\_ (1983). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2006.

REMESEIRA, Claudio Iván. La amenaza latina. *La Nación*, Buenos Aires, seção 7, p. 1-5, 11 abr. 2004. Caderno Enfoques del país y del mundo.

REVISTA PONTE DA INTEGRAÇÃO. *Folha de São Borja*, 09 dez. 1997. Edição Especial.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

RILLO, Apparício Silva. *São Borja em perguntas e respostas*. São Borja, 1982. (Coleção Tricentenário, 2).

ROLNIK, Suely. Novas figuras do caos: mutações da subjetividade contemporânea. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 25-28.

SÃO BORJA. Disponível em: <<http://www.saoborja.rs.gov.br>>. Acesso em: 03 de dez. 2008.

SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1, 2005. Rio de Janeiro. *Ata*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ai\\_ata171105.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ai_ata171105.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2008.

SERRANI, Silvana M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 231-265.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. Diversidade linguística num país monolíngue. *Jornal da Universidade*, Porto Alegre, ano XI, n. 102, p. 10, out. 2007.

SOUZA, Jair de Oliveira. *Español para brasileños*. São Paulo: FTD, 1997.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Questionário para a coleta de informações dos alunos do EF, EM e ES

**Projeto de Dissertação de Mestrado:** *O imaginário sobre a Língua Espanhola entre os alunos das instituições de ensino de São Borja*

**Instituição:** Universidade de Passo Fundo

**Curso:** Mestrado em Letras

**Área de concentração:** Estudos Lingüísticos

**Pesquisadora:** Silvia Perobelli

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr. Carme Regina Schons

**Nome do Informante** (opcional): \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

1. Você tem oportunidade de estudar espanhol na escola? ( ) sim ( ) não
2. Você gostaria de aprender espanhol? ( ) sim ( ) não
3. E gostaria de **falar** o espanhol e **escrever** fluentemente? ( ) sim ( ) não

Por quê? \_\_\_\_\_

4. Você acha importante aprender espanhol? ( ) sim ( ) não

Por quê? \_\_\_\_\_

(a justificativa é opcional)

5. Você acha importante aprender espanhol para o seu futuro profissional ou para o seu trabalho? ( ) sim ( ) não

Por quê? \_\_\_\_\_

6. Na sua opinião, seu professor de língua estrangeira demonstra achar a língua espanhola importante? ( ) sim ( ) não

Por quê? \_\_\_\_\_

7. O que você acha da língua espanhola?

Resposta pessoal:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Qual a importância de aprender a língua espanhola na escola?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Você já conversou com alguém que fala a língua espanhola? E o que achou da experiência?

( ) boa ( ) não gostou ( ) desconfortante

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Os falantes nativos do espanhol lhes parecem estranhos? Como você os considera (normais, diferentes, esquisitos...)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Você tem algum parente que tem como língua materna a língua espanhola?

( ) sim ( ) não

11.1 Se a resposta for sim, diga qual o grau de parentesco. \_\_\_\_\_

11.2 Se você tem, ele fala em espanhol com você? ( ) sim ( ) não

11.3 E você entende o que ele fala?

\_\_\_\_\_

12. O que você acha das pessoas brasileiras que falam espanhol?

---

13. Você já foi à Argentina? ( ) sim ( ) não

13.1 O que achou do lugar?

---

---

14. O que você acha dos nossos vizinhos argentinos?

---

---

15. O que você acha do modo/ jeito como eles (argentinos) falam?

---

---

16. Você acha o espanhol parecido com o português? E devido a isso, acha este idioma mais fácil ou difícil de aprender? Por quê?

---

---

17. Se você fosse aprender uma língua estrangeira, qual destas abaixo escolheria?

( ) inglês ( ) espanhol ( ) italiano ( ) alemão ( ) chinês

( ) outra \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

18. Marca a (s) alternativa (s) que mais lhe interessa (m) na cultura espanhola:

1. ( ) literatura

4. ( ) arte

7. ( ) música

2. ( ) arquitetura

5. ( ) dança

8. ( ) esportes

3. ( ) teatro

6. ( ) costumes

9. ( ) comidas

## APÊNDICE B – Questionário para a coleta de informações dos alunos do ES

1. Você se sente motivado para estudar espanhol? Por quê?

---

---

2. As pessoas têm diferentes desejos / intenções para estudar línguas. Abaixo, citam-se vários motivos que podem influenciar os alunos a estudarem a língua espanhola. Marque as alternativas que melhor expressam as suas razões pessoais para estudar esse idioma.

Por que você quer estudar espanhol?

- 1) Porque quero ser professor (a).
- 2) Porque o espanhol é uma língua bonita e interessante.
- 3) Porque o espanhol se parece muito com o português.
- 4) Porque essa língua pode ser importante profissionalmente.
- 5) Porque me interessa a cultura espanhola.
- 6) Porque o espanhol é uma língua importante na Hispano-América.
- 7) Porque o espanhol é uma língua mais fácil do que as outras línguas.
- 8) Porque tenho interesse na história e literatura da língua espanhola.
- 9) Porque estudar uma língua estrangeira faz parte de uma boa educação.
- 10) Porque quero comunicar-me com os meus parentes em espanhol.
- 11) Porque quero aprender outra língua além do português.
- 12) Porque vai ajudar-me a compreender a gramática da língua portuguesa.
- 13) Porque faz parte da minha herança cultural.
- 14) Porque preciso preencher um requisito do Curso de Letras.
- 15) Porque é um desafio e proporciona exercícios mentais.
- 16) Porque preciso do espanhol para estudar no estrangeiro.
- 17) Porque quero ter habilidades de comunicar-me com falantes do espanhol.

- 18) Porque preciso do espanhol para viajar para países de fala espanhola.
- 19) Porque quero aprender a cantar as músicas espanholas.
- 20) Porque quero compreender os filmes em espanhol.
- 21) Porque quero ser tradutor/intérprete.
- 22) Porque gosto de conversar com rapazes/moças dos países de fala espanhola.
- 23) Porque tenho outro(s) motivo(s).

## APÊNDICE C - Resultados das questões objetivas do questionário

Para a análise das questões objetivas, a composição do arquivo, ou seja, do objeto analisável contou, como já esclarecido no decorrer deste trabalho, com a colaboração de 95 alunos que estudam a língua espanhola em instituição de ensino. Nestas questões, os alunos apenas marcaram as alternativas.

Os alunos do EF são provenientes de duas escolas estaduais: 30 alunos são de uma 7ª série do Colégio Estadual São Borja (CESB), localizada na zona central da cidade, e 30 são de uma 8ª série da Escola Estadual Técnica Olavo Bilac (EETOB), localizada na região periférica da cidade. Os alunos do EM são de uma turma de 1º ano e também são provenientes da Escola Estadual Técnica Olavo Bilac. Os alunos do ES são acadêmicos do 7º semestre do curso de Letras da Universidade da Região da Campanha, campus de São Borja.

A seguir são apresentados os resultados da pesquisa, seguindo a ordem das questões do questionário. Ressaltamos que algumas questões foram excluídas da análise pelo fato de terem-se tornado repetitivas ou por não serem relevantes para os objetivos propostos.

Tabela 1 – Questão 1: *Você tem oportunidade de estudar espanhol na escola?*

Grupos/ Escolaridade	Total de alunos	Nº de respostas <i>Sim</i>	Nº de respostas <i>Não</i>	Não responderam
Fundamental (CESB-EETOB)	60	30-30	0	0
Médio (EETOB)	18	18	0	0
Superior (URCAMP)	17	17	0	0

Na Tabela 1, os resultados indicam que os alunos pesquisados estão conscientes de que têm a oportunidade de estudar espanhol na escola que frequentam, visto que não houve nenhum caso com resposta negativa. A oportunidade de estudar espanhol em escolas públicas não apenas em São Borja, mas em todo o país, tem a ver, em primeiro lugar, com a lei



9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), que estabelece, quanto ao ensino de línguas estrangeiras, a inclusão de forma obrigatória de uma língua estrangeira moderna na parte diversificada do currículo de EF, a partir da 5ª série, e para o EM de uma língua estrangeira obrigatória. Em segundo lugar, tem a ver com a lei 11.161, promulgada em 2005, a qual torna obrigatória a presença da língua espanhola no currículo de nível secundário das escolas públicas brasileiras. Apesar de esta lei obrigar a inclusão da língua espanhola somente no EM, muitas escolas já a incluíram no EF pela sua importância no atual contexto social e histórico do país.

Tabela 2 – Questão 2: *Você gostaria de aprender espanhol?*

Grupos/ Escolaridade	Total de alunos	Nº de respostas <i>Sim</i>	Nº de respostas <i>Não</i>	Não responderam
Fundamental (CESB-EETOB)	60	29-30	0	1
Médio (EETOB)	18	18	0	0
Superior (URCAMP)	17	17	0	0

Na Tabela 2, os resultados mostram que a maioria dos alunos pesquisados (94 alunos, correspondendo a 98,9% do total), com a exceção de um que não respondeu, gostaria de aprender a língua espanhola. De qualquer maneira, percebemos que nos três níveis de ensino existe o *desejo de aprender* a língua espanhola. Devido a este resultado, podemos dar vários motivos para justificá-lo, entre eles poderia dizer que o sujeito aprendiz do espanhol quer aprendê-lo pela proximidade com o português, pois sabemos que estas duas línguas são tidas como irmãs, da mesma família linguística, e conforme Almeida Filho (1995, p. 14), ambas possuem uma história evolutiva paralela. Este fato facilitaria, portanto, a aprendizagem do sujeito aprendiz.

Outro motivo que se pode citar para explicar o *desejo de aprender* a língua espanhola é quanto à comunicação. O fato de a cidade de São Borja estar situada na fronteira com a cidade de Santo Tomé, na Argentina, cria no sujeito aprendiz do espanhol a vontade de querer se comunicar com os falantes nativos argentinos. A construção da Ponte da Integração em 1997, que liga as duas cidades, foi um acontecimento que deu mais acesso aos brasileiros à

cidade vizinha e outras cidades da Argentina, gerando, assim, a necessidade de comunicar-se em espanhol.

Tabela 3 – Questão 3: *E gostaria de falar o espanhol e escrever fluentemente?*

Grupos/ Escolaridade	Total de alunos	Nº de respostas <i>Sim</i>	Nº de respostas <i>Não</i>	Não responderam
Fundamental (CESB-EETOB)	60	24-29	6-1	0
Médio (EETOB)	18	17	1	0
Superior (URCAMP)	17	17	0	0

Os resultados da Tabela 3 indicam que a maioria dos sujeitos pesquisados (87 alunos, correspondendo a 91,6%) respondeu que gostaria de falar e escrever fluentemente em espanhol, ao passo que uma pequena minoria (8 alunos, correspondendo a 8,4%) respondeu que não. Até aqui a descrição dos resultados é clara: a maioria deseja falar e escrever fluentemente em espanhol, correspondendo aos resultados da questão anterior (Tabela 2), os quais indicam que a maioria gostaria de aprender o espanhol, demonstrando um *desejo de aprender*.

Mas como interpretar os casos que responderam não? Se na questão número 2 da Tabela 2 os resultados indicam que quase 100% dos sujeitos *gostariam de aprender espanhol*, por que o mesmo índice não se apresenta nos resultados da questão número 4 da Tabela 3? Por que existe resistência, mesmo que seja de uma minoria? Essas questões podem ser interpretadas do seguinte modo: esta minoria de sujeitos aprendizes gostaria de aprender espanhol, mas não gostaria de falar e escrever fluentemente o idioma. Isso ocorre porque estes sujeitos aprendizes do espanhol não sentem a necessidade de saber mais além daquilo que lhes serve para a comunicação ou aquisição de informações. Estes sujeitos aceitam o “portunhol” como uma alternativa de apropriação imediata e espontânea da língua do outro (CELADA, 1999, p. 310). Para eles, sendo o espanhol semelhante ao português, há a produção de sentido, gerado no seu interdiscurso, com um efeito como o da sequência metonímica língua-parecida-língua-fácil (CELADA, p. 310). O fato de o português e o espanhol serem línguas próximas, proximidade que possui origens já há muito tempo, criou

uma memória sobre as duas línguas. Esta memória produz um imaginário no sujeito de que consegue falar a língua do outro, o espanhol, porque é semelhante ao português. Também no imaginário deste sujeito as palavras nas duas línguas, por serem parecidas, possuem os mesmos sentidos; porém, as palavras vão adquirir sentido no interior do discurso do sujeito e, segundo Orlandi (2005a, p. 43), não têm um sentido próprio ou um sentido literal, mas geram os seus sentidos conforme estão inscritas nas formações discursivas do sujeito.

O fato de o ES não apresentar casos de respostas negativas para a questão 4 revela que os sujeitos deste nível de ensino necessitam aprender a falar e escrever espanhol fluentemente, visto que são alunos do curso de Letras com habilitação em língua espanhola. Esta necessidade é essencial para aqueles que irão exercer a profissão de professor de espanhol posteriormente. E por estarem conscientes dessa necessidade, todos os sujeitos pesquisados do ES responderam afirmativamente.

Tabela 4 – Questão 4: *Você acha importante aprender espanhol?*

Grupos/ Escolaridade	Total de alunos	Nº de respostas <i>Sim</i>	Nº de respostas <i>Não</i>	Não responderam
Fundamental (CESB-EETOB)	60	28-29	2-1	0
Médio (EETOB)	18	18	0	0
Superior (URCAMP)	17	17	0	0

Os resultados da Tabela 4 também mostram que a maioria dos sujeitos (92 alunos, correspondendo a 96,8%) acha importante aprender espanhol. Apenas três sujeitos do EF responderam negativamente, considerando não ser importante aprender espanhol. Porém, estes mesmos sujeitos revelaram que gostariam de aprender espanhol, como mostra a Tabela 2, na qual não aparece nenhum caso de resposta negativa. Estes sujeitos, portanto, são sujeitos *divididos*, pois gostariam de aprender espanhol e, ao mesmo tempo, não acham importante aprendê-lo. Eles abrigam a diferença e a ambiguidade em seu interior, o que leva a pensar em sujeitos divididos entre as diferentes posições-sujeito que assumem (INDURSKY, p. 2000, 75-76).

Ao contrário, os sujeitos aprendizes do EM e ES, na sua totalidade, acham importante aprender espanhol. Podemos dizer que a importância atribuída a aprender espanhol se deve ao

fato de que esta língua é a segunda mais falada no mundo em relações internacionais e comerciais e está em crescente ascensão no Brasil e no mundo. Outro fato que podemos dizer é que as relações entre Brasil e Argentina mudaram com a criação do Mercosul, gerando expectativas entre os povos das duas nações. Nesse contexto, as línguas portuguesa e espanhola passaram a ter um valor simbólico significativo no imaginário das pessoas, visto que saber a língua do outro passou a representar um diferencial nas relações sociais e de mercado (FANJUL, 2002, p.11). Neste ponto, enfatizamos que o imaginário do sujeito aprendiz do espanhol tenha concebido para o idioma um valor significativo.

Ainda há o fato que diz respeito à implantação da lei federal 11.161, de 2005, que torna obrigatória a inclusão da língua espanhola no currículo de nível secundário das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2005a) e que reforça na forma legal a importância de aprendê-la.

Tabela 5 – Questão 5: *Você acha importante aprender espanhol para o seu futuro profissional ou para o seu trabalho?*

Grupos/ Escolaridade	Total de alunos	Nº de respostas <i>Sim</i>	Nº de respostas <i>Não</i>	Não responderam
Fundamental (CESB-EETOB)	60	30-30	0	0
Médio (EETOB)	18	18	0	0
Superior (URCAMP)	17	16	1	0

Na Tabela 5, mais uma vez os resultados apresentados mostram que quase todos, com exceção de um aluno, julgam importante aprender espanhol para o futuro profissional ou para o trabalho. O caso do sujeito aprendiz do ES que respondeu negativamente pode ter a seguinte explicação: talvez este sujeito não exerça ou pensa não exercer a profissão de professor de espanhol, já que é um(a) aluno(a) do curso de Letras com habilitação em língua espanhola. Também, este sujeito já inserido no mercado de trabalho pode estar desempenhando uma profissão ou trabalho que não exija saber o espanhol para o seu exercício. Como exemplo, podemos citar a profissão de bancário, na qual dificilmente o sujeito estará em contato com falantes nativos do espanhol ou precisará ler e escrever neste idioma.

Porém, este mesmo sujeito que respondeu negativamente à questão número 5 (*Você acha importante aprender espanhol para o seu futuro profissional ou para o seu trabalho?*),

respondeu afirmativamente à questão número 4 (*Você acha importante aprender espanhol?*), e afirmamos isso porque na questão número 4 não há nenhum caso de resposta negativa. Isso mostra que este sujeito é dividido, fragmentado interiormente, visto que assume diferentes posições-sujeito (INDURSKY, 2000, p. 75-76), pois considera importante aprender espanhol, mas não considera importante aprendê-lo para a profissão ou trabalho. O que se pode depreender de seu interdiscurso é que há uma identificação com a língua espanhola, caracterizando a primeira modalidade da forma-sujeito preconizada por Pêcheux (1995, p. 215).

Então, em que aspecto este sujeito considera importante a língua espanhola? A resposta para esta pergunta pode ser o vínculo afetivo ou querer estar em contato com os falantes nativos ou querer ler e escrever no idioma, ou, ainda, querer adquirir conhecimentos e cultura, pois a língua espanhola, como língua estrangeira moderna, assume na atualidade a função intrínseca de ser veículo fundamental na comunicação entre os homens (BRASIL, 2002, p. 148). Do mesmo modo, podemos inferir que este sujeito talvez queira se inscrever na língua do outro ao querer aprender a língua espanhola. E ao tentar fazer isso, ele estará alterando a constituição de sua subjetividade, pois “a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, [...] modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações” (CORACINI, 2003, p. 153).

Também a língua espanhola, como as demais línguas estrangeiras, “funcionam como meio para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida” (BRASIL, 2002, p. 148).

Tabela 6 – Questão 6: *Na sua opinião, seu professor de língua estrangeira demonstra achar a língua espanhola importante?*

Grupos/ Escolaridade	Total de alunos	Nº de respostas <i>Sim</i>	Nº de respostas <i>Não</i>	Não responderam
Fundamental (CESB-EETOB)	60	29-29	0	2
Médio (EETOB)	18	17	1	0
Superior (URCAMP)	17	17	0	0

Na Tabela 6, os resultados mostram que a maioria dos alunos pesquisados (92 alunos, correspondendo a 96,8%) considera que seu professor de língua estrangeira demonstra considerar a língua espanhola importante. Apenas um aluno do EM respondeu negativamente e dois do EF não responderam.

Primeiramente, questionamos o porquê desta pergunta em uma pesquisa que tenta saber qual é o imaginário dos alunos sobre a língua espanhola. Ora, inferimos que o papel do professor de espanhol seja não total, mas em parte, condição para a produção do discurso do aluno, pois “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1997b, p. 77).

A imagem que o aluno tem do seu professor e do seu próprio lugar interfere na produção do seu discurso, pois, conforme Orlandi (2005a, p 42), o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, numa sociedade como a nossa por relações de poder. Ainda, segundo a autora, a imagem que se tem de um professor não cai do céu, mas é constituída no confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições (2005a, p. 42).

A imagem que o aluno tem de seu professor é produzida nele por um complexo jogo de formações imaginárias de forma inconsciente. Essas formações imaginárias se estabelecem no decorrer do processo discursivo. Pêcheux (1997b, p. 83-84) esquematiza a existência deste “jogo de imagens” por meio de expressões e respectivas questões com as quais se visualiza o imaginário das condições de produção de um discurso<sup>82</sup>. Assim, para o sujeito aluno desta pesquisa podemos transportar o esquema de Pêcheux para a seguinte forma:

- 1) a imagem do lugar de aluno (A) para o sujeito colocado como aluno (A), com a pergunta *Quem sou eu para lhe falar assim?*;
- 2) a imagem do lugar de professor (B) para o sujeito colocado como aluno (A), com a pergunta *Quem é ele para que eu lhe fale assim?*;
- 3) a imagem do lugar de professor (B) para o sujeito colocado como professor (B), com a pergunta *Quem sou eu para que ele me fale assim?*;
- 4) a imagem do lugar de aluno (A) para o sujeito colocado como professor (B), com a pergunta *Quem é ele para que me fale assim?*;

---

<sup>82</sup> O esquema elaborado por Pêcheux foi apresentado na seção 2.3 do segundo capítulo deste trabalho.

5) o “ponto de vista” do aluno (A) sobre a língua espanhola (R), com a pergunta *De que lhe falo assim?*;

6) o “ponto de vista” do professor (B) sobre a língua espanhola (R), com a pergunta *“De que ele me fala assim?”*

Do esquema acima, as formações imaginárias do aluno sobre si mesmo (número 1), sobre o seu professor (número 2), sobre a língua espanhola (número 5) e também sobre o ponto de vista do professor com relação à língua espanhola (número 6) fazem parte das condições de produção do processo discursivo.

Segundo os resultados da pergunta número 6 (*Na sua opinião, seu professor de língua estrangeira demonstra achar a língua espanhola importante?*), podemos inferir que os alunos que responderam afirmativamente percebem, por meio de suas formações imaginárias, que seu professor considera a língua espanhola importante.

Indo mais a fundo sobre a questão número 6, podemos inferir que, se o processo de aprendizagem da língua espanhola destes alunos não ocorre, não quer dizer que seja por total responsabilidade do professor, pois este considera a língua importante na visão dos alunos. Se existe falha na aprendizagem, isso pode ocorrer por outros motivos, como motivação do aluno, recursos didáticos e incentivo ao estudo por parte da família.

Tabela 7 – Questão 9: *Você já conversou com alguém que fala a língua espanhola? E o que achou da experiência?*

Grupos/ Escolaridade	Total de alunos	Nº de respostas <i>Boa</i>	Nº de respostas <i>Não gostou</i>	Nº de respostas <i>Desconfortante</i>	Não responderam
Fundamental (CESB-EETOB)	60	14-20	5-2	7-7	4-1
Médio (EETOB)	18	12	2	1	3
Superior (URCAMP)	17	17	0	0	0

Na Tabela 7, os resultados para a questão número 9 (*Você já conversou com alguém que fala a língua espanhola? E o que achou da experiência?*) mostram que a maior parte dos alunos (63 alunos, correspondendo a 66,3% do total) considerou a experiência boa.

Pela tabela, nenhum aluno do ES não gostou da experiência nem a considera desconfortante. Podemos deduzir que isso se deve ao fato de que estes sujeitos possuem um

conhecimento mais amplo da língua espanhola, tendo, pois, mais condições de produção oral e de compreensão da língua.

Ao contrário, uma parte representativa dos alunos do EF (21 alunos, correspondendo a 22,1% do total) considerou a experiência desconfortante ou não a aprovou. Inferimos que estes sujeitos não possuem um conhecimento amplo da língua espanhola, razão por que a experiência de estar em contato com falantes desta língua foi-lhes desagradável. Para estes sujeitos aprender a língua espanhola, no atual contexto social, histórico e geográfico, deve ser um processo de desestrangeirização, pois, conforme Almeida Filho (1993, p. 15), “é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes”.

As reações dos alunos do EF são de fácil compreensão se levamos em consideração que estes sujeitos, ao iniciarem a aprendizagem, trazem consigo uma história com sua língua materna, a qual interfere em sua maneira de abordar a língua estrangeira (REVUZ, 1998, p. 217). Também, para eles o fato de não ser a língua somente um instrumento de comunicação resultará num processo problemático ao se defrontarem com outra língua (a espanhola), pois esta suscitará reações diversificadas e enigmáticas.

Para os alunos que responderam negativamente não basta estarem apenas expostos à língua espanhola no processo de aprendizagem; eles necessitam de motivação e aceitar a língua e a cultura do outro. Além disso, devem aprender a língua, permitindo-se desarranjos que alteram a constituição de sua subjetividade (CORACINI, 2003, p. 153).

Quanto aos alunos que não responderam à questão (8 alunos, correspondendo a 8,45% do total), deduzimos que não tiveram nenhum contato com falantes nativos da língua espanhola.

Tabela 8 – Questão 11: *Você tem algum parente que tem como língua materna a língua espanhola?*

Grupos/ Escolaridade	Total de alunos	Nº de respostas <i>Sim</i>	Nº de respostas <i>Não</i>	Não responderam
Fundamental (CESB-EETOB)	60	3-7	27-23	0
Médio (EETOB)	18	1	17	0
Superior (URCAMP)	17	5	12	0



Na Tabela 8, os resultados para a questão número 11 (*Você tem algum parente que tem como língua materna a língua espanhola?*) indicam que a maioria dos alunos pesquisados (79 alunos, correspondendo a 83,2 % do total) não possui parente que tem como língua materna o espanhol. Verificamos, então, que o interesse pela língua destes alunos não se deve ao vínculo afetivo por parentesco com falantes nativos do espanhol.

Esses resultados excluem a possibilidade de os alunos pesquisados quererem aprender espanhol, como mostram as Tabelas 2, 3, e 4, por motivo de vínculo de parentesco com falantes nativos. Como essa possibilidade está descartada, podemos dizer que eles querem aprender espanhol para terem melhores oportunidades de trabalho, para adquirir conhecimento e cultura, ou para se comunicar com os vizinhos argentinos.

Para aqueles sujeitos que têm parentes (16 alunos, correspondendo a 16,85% do total) que falam o espanhol como língua materna, podemos dizer que isso seja um dos motivos para aprender a língua estrangeira.

Tabela 9 – Questão 11.2: *Se você tem (parente), ele fala em espanhol com você?*

Grupos/ Escolaridade	Total de alunos	Nº de respostas <i>Sim</i>	Nº de respostas <i>Não</i>	Não responderam
Fundamental (CESB-EETOB)	60	3-7	0	0
Médio (EETOB)	18	1	0	0
Superior (URCAMP)	17	5	0	0

Como foi visto na Tabela 8, alguns alunos pesquisados (16 alunos, correspondendo a 16,8% do total) possuem parentes que têm a língua espanhola como língua materna. Na Tabela 9, os resultados mostram que os alunos que responderam sim à questão 11.2, são os mesmos que responderam sim à questão 11 da Tabela 8. Isso quer dizer que os parentes nativos do espanhol destes alunos se comunicam no idioma com eles. Podemos deduzir também que este fato (o de ouvir os familiares falarem em espanhol) reforça nesses alunos a vontade de querer aprender espanhol.

Aqui, ressaltamos que muitos alunos possuem familiares argentinos em razão da proximidade entre as cidades de São Borja e Santo Tomé, o que proporcionou contato entre seus habitantes desde há muito tempo. As duas populações fronteiriças mantêm relações

permanentes e pacíficas desde a fundação dos dois povoados (RILLO, 1982), e hoje há muitas famílias brasileiras e argentinas entrelaçadas por parentesco em ambas as cidades.

Tabela 10 – Questão 13: *Você já foi à Argentina?*

Grupos/ Escolaridade	Total de alunos	Nº de respostas <i>Sim</i>	Nº de respostas <i>Não</i>	Não responderam
Fundamental (CESB-EETOB)	60	29-25	1-5	0
Médio (EETOB)	18	10	8	0
Superior (URCAMP)	17	16	1	0

Os resultados da Tabela 10 indicam que uma grande parte dos alunos pesquisados (80 alunos, correspondendo a 84,2% do total) já foi à Argentina. A facilidade de ir à Argentina se deve ao fato de São Borja e Santo Tomé estarem muito próximas e interligadas pela Ponte da Integração. Muitos brasileiros vão até Santo Tomé para passear e, principalmente, fazer compras. O comércio entre as duas cidades já ocorria desde antes da construção da ponte e se dava pela travessia do rio Uruguai com lanchas e balsas, serviços que foram implantados em 1946 (REVISTA PONTE DA INTEGRAÇÃO, 1997, p. 4-5).

As pessoas ainda vão à Argentina, mesmo que o acesso a Santo Tomé e a outras cidades de lá esteja mais difícil, pois desde 2007 o governo argentino determinou que se exigisse dos brasileiros que quisessem passar a fronteira um seguro, denominado “carta verde”, cujo valor não muito acessível dificultou a passagem das pessoas, diminuindo o fluxo dos turistas brasileiros.

Tabela 11 – Questão 17: *Se você fosse aprender uma língua estrangeira, qual destas abaixo escolheria?*<sup>83</sup>

Grupos/ Escolaridade	Total	Nº de respostas						Não Responderam
		Inglês	Espanhol	Italiano	Alemão	Chinês	Outra	
Fundamental (CESB-EETOB)	60	14-17	6-7	7-7	6-6	6-3	5-0	0
Médio (EETOB)	18	8	8	5	4	2	1	0

<sup>83</sup> Nesta questão os alunos assinalaram mais de uma alternativa.

Superior (URCAMP)	17	4	12	6	1	0	2 <sup>84</sup>	0
----------------------	----	---	----	---	---	---	-----------------	---

Nesta Tabela, os resultados relacionados aos alunos pesquisados do EF indicam que uma boa parte deles escolheu como língua estrangeira o inglês para aprender, ficando este idioma em primeiro lugar em número de escolha. Em segundo lugar em número de escolha aparece o italiano, com o mesmo número de alunos nas duas escolas pesquisadas, e em terceiro, aparece o espanhol.

Verificamos que no EF há maior interesse pela língua inglesa entre os alunos pesquisados (31 alunos, correspondendo a 51,6% do total), do que inferimos que isso seja em razão de esta língua ser a mais falada no mundo em relações internacionais e comerciais (BRUNO; MENDOZA, 1998, p. 34). De uma forma ou de outra os sujeitos deste nível recebem maior influência da sua cultura: ouvem músicas em inglês, mesmo não sabendo do seu conteúdo; usam roupas com frases em inglês; assistem a filmes americanos e assimilam inconscientemente os costumes. Também o uso dos computadores e da internet exige dos sujeitos um conhecimento básico da língua inglesa para usá-los.

Ao escolherem o inglês para aprender, os alunos do EF mostram-se como sujeitos que realizam o seu assujeitamento sob a forma de “livremente consentido” (PÊCHEUX, 1995, p. 215). Eles, como sujeitos, reproduzem sem questionar os saberes da formação discursiva pela qual eles estão determinados; identificam-se com a formação discursiva dominante de que *o inglês é a língua mais falada no mundo*. Porém, o inglês para estes alunos não é um idioma para a comunicação, pois dificilmente algum deles terá contato com um falante nativo; também não é para aquisição de informações, já que no nível em que estão não têm um domínio de leitura neste idioma. O inglês para eles é aquele das palavras soltas e das frases curtas, pois, pela falta de leitura e estudo, dificilmente conseguirão ir para além disso.

Com relação ao EM, os resultados mostram que os alunos escolheram como língua estrangeira o inglês e o espanhol em primeiro lugar, com o mesmo número de escolha. Em seguida, aparece o italiano como outra opção de língua estrangeira. Inferimos que os alunos do EM (8 alunos, correspondendo a 44,4% do total) têm interesse pelo inglês e pelo espanhol por serem importantes e úteis na aquisição de trabalho. Por estarem em idade de entrar no mercado de trabalho, estes sujeitos têm mais oportunidades de emprego se tiverem um

---

<sup>84</sup> Citaram o francês.

conhecimento dos dois idiomas. Portanto, eles se identificam com a formação discursiva de que *saber inglês e/ou espanhol é importante para conseguir emprego*.

Com relação aos alunos do ES, verificamos que o espanhol aparece em primeiro lugar em maior número de escolha, após, o italiano. Podemos deduzir que os alunos deste nível (12 alunos, correspondendo a 70,5% do total) têm maior interesse pelo espanhol porque esta língua é para eles meio de inserção no mercado de trabalho. São alunos do curso de Letras que se formarão professores e, por isso, podem atuar tanto na área de espanhol como de português. Logo, há uma identificação destes sujeitos com a formação discursiva de que *saber espanhol é importante para conseguir emprego*.

Tabela 12 – Questão 18: *O que mais lhe interessa(m) na cultura espanhola:*

Grupos	Fundamental (ESB-EETOB) Nº de respostas	Médio (EETOB) Nº de respostas	Superior (URCAMP) Nº de respostas	Total
Literatura	5-6	5	14	30
Arquitetura	8-7	3	2	20
Teatro	10-7	4	3	24
Arte	6-13	6	4	29
Dança	17-10	10	9	46
Costumes	14-8	7	7	36
Música	18-18	16	16	68
Esportes	17-11	7	0	35
Comidas	15-8	6	8	37

A Tabela 12 mostra as principais áreas de interesse da cultura espanhola e, de acordo com os resultados, os alunos do EF têm mais interesse, em primeiro lugar, pela música (36 alunos); em segundo pelos esportes (28 alunos) e, em terceiro, pela dança (27 alunos). Os alunos do EM apresentam mais interesse pela música (16 alunos); em seguida, pela dança (10 alunos) e, após, pelos costumes e esportes (7 alunos em cada). E os alunos do ES apresentam mais interesse pela música (16 alunos); seguido pela literatura (14 alunos); em seguida, pela dança (9 alunos) e pelas comidas (8 alunos).

Comparando os três níveis de ensino, percebemos que o interesse pela música na língua espanhola aparece com maior número de escolhas. Podemos inferir que a preferência

pela música se deva em razão de os alunos ouvirem muito na mídia canções em espanhol e também, em razão de os professores utilizarem a música em sala de aula como recurso para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Especificamente no ensino de espanhol, a música pode ser trabalhada não somente para desenvolver a habilidade oral e auditiva dos alunos, mas para desenvolver estruturas gramaticais. No geral, os professores de espanhol que trabalham com música em sala de aula acabam despertando no aluno o gosto pela língua.

Tabela 13 – Questão 2: *Por que você quer estudar espanhol?*

Respostas	Total de alunos = 17
1) Porque quero ser professor (a).	9
2) Porque o espanhol é uma língua bonita e interessante.	13
3) Porque o espanhol se parece muito com o português.	1
4) Porque essa língua pode ser importante profissionalmente.	15
5) Porque me interessa a cultura espanhola.	9
6) Porque o espanhol é uma língua importante na Hispano-américa.	6
7) Porque o espanhol é uma língua mais fácil do que as outras línguas	2
8) Porque tenho interesse na história e literatura da língua espanhola.	9
9) Porque estudar uma língua estrangeira faz parte de uma boa educação.	6
10) Porque quero comunicar-me com os meus parentes em espanhol.	3
11) Porque quero aprender outra língua além do português.	10
12) Porque vai ajudar-me a compreender a gramática da língua portuguesa.	1
13) Porque faz parte da minha herança cultural.	4
14) Porque preciso preencher um requisito do Curso de Letras.	4
15) Porque é um desafio e proporciona exercícios mentais.	4
16) Porque preciso do espanhol para estudar no estrangeiro.	3
17) Porque quero ter habilidades de comunicar-me com falantes do espanhol.	14
18) Porque preciso do espanhol para viajar para países de fala espanhola.	5
19) Porque quero aprender a cantar as músicas espanholas.	6
20) Porque quero compreender os filmes em espanhol.	5

21) Porque quero ser tradutor/intérprete.	6
22) Porque gosto de conversar com rapazes/moças dos países de fala espanhola.	6
23) Porque tenho outro(s) motivo(s).	7

A Tabela 13 mostra os resultados da questão *Por que você quer estudar espanhol?*, feita somente para os alunos do ES e com várias sugestões de respostas. Chamamos a atenção de que nesta questão os alunos pesquisados podiam escolher mais de uma resposta.

Verificamos que uma grande parte dos alunos (15 alunos, correspondendo a 88,2% do total) respondeu que quer estudar espanhol porque essa língua pode ser importante profissionalmente. Este resultado mostra que estes sujeitos estão conscientes da importância de aprender o espanhol, visto que serão professores e poderão atuar na área deste idioma. Ainda, este resultado fica em conformidade com o resultado da Tabela 5, a qual mostra que a maioria dos alunos do ES considera importante aprender espanhol para o seu futuro profissional ou para o seu trabalho.

A seguir, os alunos do ES (14 alunos, correspondendo a 82,3% do total) responderam que querem estudar espanhol porque querem ter habilidades de comunicar-se com falantes do idioma. Este resultado mostra que estes sujeitos têm o *desejo de aprender* a língua do outro e desejam estar em contato com os vizinhos argentinos. Podemos dizer ainda que o estar em contato com falantes nativos do espanhol é uma forma de praticar o idioma para o exercício da profissão de professor.

Em terceiro lugar, os alunos do ES (13 alunos, correspondendo a 76,4% do total) responderam que querem estudar espanhol porque acham a língua bonita e interessante. Este resultado indica que estes sujeitos apresentam um vínculo afetivo com o idioma, o qual é um motor que impulsiona o interesse pela aprendizagem.

Também o fato de estes sujeitos serem alunos do ES, do curso de Letras, indica que aprenderam não só sobre a língua, mas também sobre a cultura espanhola, o que lhes permite ampliar os horizontes culturais, pois, ao conhecer outras culturas, outras realidades, refletem muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar a sua realidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, pensar e sentir e a de outros povos (BRASIL, 2002, p. 148).

Um fato interessante é que apenas um aluno respondeu que quer estudar espanhol porque esta língua se parece com o português; também apenas um aluno respondeu que quer

estudar espanhol porque vai ajudá-lo a compreender a gramática da língua portuguesa. Sabemos que português e espanhol possuem uma base comum de vocabulário, o que torna muito maior a proximidade entre ambas, especialmente se comparado o grau de dificuldade de compreensão de outras línguas estrangeiras, como, por exemplo, o inglês, o alemão, o russo (ALMEIDA FILHO, 1995).

O que foi exposto nos leva a inferir que o gosto e o interesse da maioria dos alunos do ES pelo espanhol não se deve, em primeiro lugar, à facilidade de compreensão desta língua ou a ajuda que ela pode dar para compreender a gramática do português. Como vimos antes o maior interesse desses sujeitos é aprender espanhol porque pode lhes ser importante profissionalmente.