



**Fundação Universidade Federal de Rondônia**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa**  
**Núcleo de Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras**  
**Mestrado Acadêmico em Letras**



---

DJENANE ALVES DOS SANTOS VALDEZ

LINGUAGEM E ESSÊNCIA: AS IMAGENS CONSTRUÍDAS POR ALUNOS DE  
ESPANHOL

PORTO VELHO  
2012



**Fundação Universidade Federal de Rondônia**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa**  
**Núcleo de Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras**  
**Mestrado Acadêmico em Letras**



---

DJENANE ALVES DOS SANTOS VALDEZ

LINGUAGEM E ESSÊNCIA: AS IMAGENS CONSTRUÍDAS POR ALUNOS DE  
ESPANHOL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras/UNIR, por Djenane Alves dos Santos Valdez, sob a orientação da Professora Doutora Odete Burgeile como requisito à obtenção ao grau de mestre em Letras.

Porto Velho

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

V2159I

Valdez, Djenane Alves dos Santos

Linguagem e essência: as imagens construídas por alunos de espanhol / Djenane Alves dos Santos Valdez. Porto Velho, Rondônia, 2011.

101f.

Dissertação (Mestrado em Letras) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientador: Profª. Drª. Odete Burgeile

1. Imagens 2. Identidade 3. Diferença 4. Língua espanhola 5. Ensino –aprendizagem –

Língua estrangeira I. Burgeile, Odete II. Título.

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/947

DJENANE ALVES DOS SANTOS VALDEZ

LINGUAGEM E ESSÊNCIA: AS IMAGENS CONSTRUIDAS POR ALUNOS DE  
ESPANHOL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Federal de Rondônia, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2012.

---

Profa Dra Odete Burgeile – UNIR -Orientadora

---

Profa Dra Maria do Socorro Beltrão – UNIR

---

Profa Dra Neiva Maria Jung – UEM

*A todos os professores, alunos e acadêmicos de línguas estrangeiras que experimentam uma nova forma de ver o mundo no encontro com o outro-estrangeiro e sua língua.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus Criador, Redentor e Mantenedor da vida.

A minha Orientadora Dra Odete Burgeile. Os méritos deste trabalho são também seus, porquanto seu ensino, dedicação e apoio transformaram ideal em realização. Obrigada querida Odete!

À Universidade Federal de Rondônia por ser a instituição promotora do Programa de Mestrado em Letras.

Ao Departamento de Línguas Estrangeiras por ter apoiado com a minha liberação para as aulas e outras atividades do Mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras e aos professores deste programa por compartilharem generosamente o bem mais precioso: o conhecimento.

A minha amada família, meus pais, irmãos e filho pelas angústias, preocupações que passaram por minha causa, assim como pelo amor e estímulo que me ofereceram.

Aos meus colegas de trabalho por terem apoiado, compreendido e muitas vezes até assumido meus afazeres no Departamento de Línguas Estrangeiras.

Aos meus queridos amigos Dra Lusinilda Carla Pinto Martins , Dr. Julio Rocha, Dra Maria do Socorro Beltrão, Dr. Clarides Henrich de Barba, Dra Iara Maria Telles. Vocês mostraram que além de colegas de trabalho são verdadeiros amigos. O grande apoio oferecido foi essencial para que essa meta fosse alcançada.

À Professora Dra Neiva Maria Jung – UEM pelas sugestões e contribuições que serviram para o enriquecimento deste trabalho.

Aos amigos em especial Francisco Carlos da Silva Lins e Sônia Maria Dos Santos Pereira que me ouviram pacientemente e me acompanharam no desenvolvimento deste trabalho e em outros momentos da minha vida.

Aos meus colegas de mestrado, aos meus alunos da universidade e aos professores e alunos participantes desta pesquisa. Minha sincera gratidão.

*Tu não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens também necessidade de mim [...] Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro.*

Saint-Exupéry

## RESUMO

A partir de uma pesquisa qualitativa com estudantes de espanhol do ensino médio de duas escolas, este trabalho procura analisar os enunciados destes alunos para traçar as imagens que eles formaram acerca da língua e do outro, neste caso, especificamente o boliviano. Assim, partindo das imagens captadas e analisadas, discute-se sobre as condições em que se produzem esses discursos e explicita-se como a noção de língua leva à noção de alteridade, levando-se em conta a ideologia materializada na linguagem. Além disso, evidencia-se como essas imagens podem influenciar no processo de aprendizagem da língua espanhola, bem como na formação identitária desses alunos. O núcleo teórico que deu base para realizar nossas propostas foi formado pelos estudos discursivos, pelos estudos culturais e pela psicanálise, assim como o instrumental de análise utilizado foi o que encontra embasamento na Análise do Discurso. Desta forma, as análises demonstraram que o olhar negativo em relação à língua espanhola e a falta de gosto dos estudantes pelo estudo da mesma, são influenciados pela forma como eles veem o outro, uma vez que a língua do estrangeiro traz uma outra forma de pensar o mundo, que vem perturbar e confundir e, portanto, provocar reações que se manifestam por sentimentos que vão do medo a uma atração por esse estrangeiro. As experiências de estranhamento em relação ao dito pelos estudantes, no que se refere às imagens, podem ser vistas como confrontos internos e contradições resultantes do inconsciente que receia um deslocamento e uma tomada de distância de si e de sua cultura. Assim, a identidade do sujeito é construída pelo imaginário social. Esse sujeito heterogêneo, complexo e incompleto constrói imagens do outro e ao mesmo tempo é construído por elas. Portanto, com base nos resultados apresentados podemos dizer que a identidade, em contínua formação, dos estudantes de língua espanhola, se constitui por meio de processos simbólicos e por imagens, atravessadas pelos discursos outros e do outro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imagens. Identidade. Diferença. Língua espanhola. Ensino/aprendizagem de língua estrangeira



## RESUMEN

A partir de una investigación cualitativa con los estudiantes de español de secundaria de dos escuelas, este trabajo analiza las declaraciones de estos estudiantes para encontrar las imágenes que se han formado sobre la lengua y el otro, en este caso específicamente el boliviano. Así, a partir de las imágenes capturadas y analizadas, se discuten las condiciones bajo las cuales estos discursos se producen y se explicita cómo la noción de lengua conduce a la noción de alteridad, teniendo en cuenta la ideología incorporada en el lenguaje. Además de eso, se aclara cómo estas imágenes pueden influir en el proceso de aprendizaje de la lengua española, y en la formación de la identidad de estos estudiantes. El núcleo teórico que sirvió de base para llevar a cabo nuestras propuestas fue formado por los estudios del discurso, los estudios culturales y el psicoanálisis. Del mismo modo, el instrumento de análisis que se utilizó fue el que encuentra embasamiento en el análisis del discurso. Por lo tanto, los análisis mostraron que la visión negativa respecto a la lengua española y la falta del gusto por el estudio de la misma, se ven influidos por cómo se ven al otro, ya que el idioma del extranjero aporta una manera diferente de pensar el mundo, que viene perturbar y confundir y por lo tanto causar reacciones que se manifiestan por los sentimientos que van desde el temor a una atracción a este extraño. La experimentación del diferente, respecto al dicho por los estudiantes, en lo que se refiere a las imágenes, se puede ver como enfrentamientos y contradicciones internas derivadas del inconsciente que no desea un alejamiento de sí mismos y de su cultura. De este modo, la identidad del sujeto se construye por medio del imaginario social. Este sujeto heterogéneo, complejo e incompleto construye imágenes del otro, mientras es construido por ellas. Por lo tanto, con base en los resultados presentados podemos decir que la identidad, en formación continua de los estudiantes de español, se constituye a través de procesos simbólicos y por imágenes, atravesadas por discursos otros y de los otros.

**PALABRAS CLAVE:** Imágenes. Identidad. Diferencia. Lengua española. Enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA</b> .....	15
<b>2 A IDENTIDADE DO SUJEITO DISCURSIVO</b> .....	21
2.1 O DISCURSO E A IDEOLOGIA .....	21
2.2 AS CONDIÇÕES NAS QUAIS SE PRODUZ O DISCURSO .....	25
2.4 A IDENTIDADE .....	30
2.5 AS DIFERENÇAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	33
<b>3 AS IMAGENS</b> .....	38
3.1 SOBRE O ESTUDO DA LÍNGUA ESPANHOLA .....	39
3.2 SOBRE O OUTRO-ESTRANGEIRO .....	53
<b>4 O ENCONTRO COM O OUTRO ESTRANGEIRO</b> .....	74
4.1 O ENCONTRO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA .....	74
4.2 A IDENTIFICAÇÃO .....	76
4.3 A REJEIÇÃO .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96
<b>APÊNDICES</b> .....	100

## INTRODUÇÃO

A língua espanhola se distingue por ter a tradição de difundir o saber em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, ela ocupa importante posição no mundo, não somente por ser falada por mais de 332 milhões de pessoas, concentradas nos dois maiores continentes (Europa e América), mas também por desempenhar um papel crucial em vários aspectos do mercado mundial. De acordo com Sedycias (2005), o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio internacional, depois do Inglês.

No Brasil, a difusão da língua espanhola vive um crescimento espetacular, que, segundo Moreno Fernández (2005), se deve a três fatores, a saber: a criação do Mercosul; a aparição de grandes empresas espanholas que estreitam os laços comerciais com Espanha, e o peso da cultura hispânica em geral.

Dessa forma, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas a respeito da língua espanhola no Brasil por pesquisadores que atuam na área de ensino de línguas estrangeiras, bem como com as questões linguístico- culturais de fronteiras, como por exemplo o “Anuário de estudos hispânicos” que traz a cada ano os estudos mais recentes referentes ao idioma, muitos deles, resultantes de congressos e encontros nacionais e internacionais de professores de espanhol. Outra importante obra sobre o ensino da língua espanhola é “O ensino do espanhol no Brasil”, organizado pelo professor João Sedycias em 2005.

Assim, dada a relevância desse idioma, é evidente a importância do espanhol na Região Amazônica nos âmbitos científico, profissional e cultural, uma vez que ele ocupa para nós uma posição de destaque em virtude das relações socioculturais mantidas com nossos vizinhos hispânicos.

O Estado de Rondônia, componente da Amazônia Ocidental, faz fronteira com a Bolívia, tornando o contato linguístico muito próximo na fronteira. Entretanto, na capital Porto Velho<sup>1</sup>, é possível perceber comumente a presença de bolivianos, sem, contudo, configurar aproximação linguística. Essa realidade torna a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de espanhol em nossa região merecedora de toda a atenção dos profissionais de educação dessa área de estudo.

---

<sup>1</sup> Porto Velho é a capital do Estado de Rondônia que se localiza há 343 km de Guajará-Mirim município que faz fronteira com a Bolívia.

Todavia, embora a língua espanhola como língua estrangeira ocupe um lugar de destaque para o mundo do trabalho e para a comunicação internacional, a importância de seu ensino deve ir além da garantia de um ponto positivo na concorrência por uma vaga no mercado de trabalho ou para facilitar o acesso ao mundo globalizado.

A língua estrangeira no currículo escolar possui uma função formadora e vai além de aquisição de conhecimentos e habilidades. Ela atua na própria constituição do sujeito devido ao momento de alteridade<sup>2</sup> que ela propicia, uma vez que o sujeito se constitui a partir do outro e da diferença para se alterar constantemente na construção da identidade. Assim, como confirma Coracini (2007, p.152):

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

No entanto, com essa concepção e consciência da função formadora da língua estrangeira em mente, temos percebido que nesse contexto, principalmente no escolar, surge o conflito com o estranho e o diferente, gerando muitas vezes, falta de entendimento das questões socioculturais e subjetivas por parte dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A inquietação decorrente de presenciar situações, como essas, de resistência ao diferente motivou esta pesquisa e surgiu a partir de nossa experiência como professora de língua espanhola no ensino básico. Nessas experiências, tivemos oportunidade de vivenciar o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira com seus desafios e conquistas.

Entretanto, no decorrer dessa vivência, percebemos que, embora nos esforçássemos por um ensino de qualidade, no qual visávamos obter o envolvimento dos alunos para o alcance das metas de aprendizagem as quais nos propúnhamos, havia notadamente falta de interesse por parte dos alunos pela disciplina. Essa realidade nos levou a indagar o porquê da falta de interesse.

---

<sup>2</sup> A noção de alteridade deste trabalho é a sustentada por Bakhtin (1997) que constitui a relação com o outro. É nesta relação que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do outro.

Pensávamos a princípio que este problema poderia estar vinculado às questões pedagógicas ou à falta de recursos apropriados para uma aula de qualidade. Porém, algo nos chamava a atenção quando presenciávamos comentários preconceituosos dos alunos sobre a língua espanhola, seguidos de resistência à aprendizagem.

Essa preocupação, então, continuou a nos acompanhar em nossa experiência como docente na Universidade Federal de Rondônia, na qual tivemos a oportunidade, desde 2007, de ministrar as disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola. Foi então que, durante o acompanhamento dos estágios de observação de aulas de espanhol, realizados em escolas da rede pública e particular do ensino básico de Porto Velho e através da análise dos relatórios<sup>3</sup> desses estágios, confirmamos que esta realidade era mais abrangente do que imaginávamos.

Foi possível perceber, por meio dos registros de observação de aulas, a ausência de contextualização cultural da língua, a demonstração de ideias preconcebidas do comportamento do povo ou dos povos que falam a língua espanhola e, além disso, o desinteresse deles pela disciplina, atrelado, muitas vezes, por essas concepções errôneas, fato observado na minha própria experiência como docente.

Dessa forma, verificou-se, por meio dos relatórios, que os alunos conferiam uma avaliação negativa da língua, decorrente de uma avaliação negativa social, especificamente da Bolívia.

Assim, encontramos um quadro preocupante de desmotivação para a aprendizagem do idioma. A seguinte declaração encontrada em um dos relatórios de estágio de Gonçalves e Justiniano (2009, p.11) ilustram o que estamos tratando: “O professor aponta o preconceito como a principal dificuldade para desenvolver seu trabalho [...] os alunos não se interessam muito pela disciplina”.

Outrossim, confirmamos, nesses estágios, a presença de uma inferiorização da língua e cultura boliviana, conforme se verifica em outro relatório:

Alguns têm em mente que como Porto Velho fica perto da Bolívia e que eles podem um dia passear e conhecer a cidade, saber um pouco de espanhol iria até ajudar, mas deixaram bem explícito que se eles pudessem escolher,

---

<sup>3</sup> Esses relatórios são referentes ao requisito avaliativo das disciplinas Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola, realizados por alunos do 6º período do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Rondônia em Porto Velho nos anos de 2008 e 2009.

o espanhol seria uma das últimas línguas a ser aprendida (SILVA; CASTRO, 2009, p. 12).

Desse modo, ao notar nos alunos uma resistência à aprendizagem da língua espanhola, levantamos hipóteses da vinculação da falta de interesse ao receio do encontro, proporcionado na aula de espanhol, com o “outro-estrangeiro”<sup>4</sup>.

Assim sendo, as contínuas curiosidades, as várias dúvidas e as numerosas falsas certezas nos impulsionaram a investigar sobre este tema para tentar entender o imaginário do aluno, qual a visão dele a respeito da língua espanhola e do estrangeiro da fronteira do nosso Estado, para verificar se essas imagens formadas interferem no processo de aprendizagem.

Pesquisa semelhante a esta proposta é a dissertação *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender?*, realizada na Universidade de São Paulo, por Hélade Scutti Santos (2005), na qual se traçam as principais representações que estudantes de espanhol têm de si e do outro, neste caso, especificamente espanhóis e argentinos.

Não podemos deixar de mencionar relevantes pesquisas a respeito da questões linguístico-culturais da fronteira Brasil-Bolívia, anteriores a esta, como as dissertações *A fala dos cambas e dos collas: processos fonético-fonológicos*, de Rosinete Vasconcelos Costa (2007) que apresenta o estudo de processos fonético-fonológicos nos dialetos *camba* e *colla* do espanhol boliviano falado em Guayaramerín, por meio de uma análise da realização dos fonemas consonantais e vocálicos, bem como *Multiculturalismo e ensino de espanhol na fronteira*, de Luciana Pitwak (2011) que apresenta dados referentes à percepção e atenção ao ambiente multicultural pelos professores de língua espanhola da rede pública estadual de Guajará-Mirim. Os dois últimos trabalhos são resultados de programas de mestrado da Universidade Federal de Rondônia.

Nessa perspectiva, nossa proposta, embora não configura um estudo de caso ocorrido na fronteira, é analisar as imagens acerca da língua e do outro boliviano que formam as identidades dos alunos de espanhol de Porto Velho.

Para tanto, a partir das imagens captadas e analisadas, discutiremos sobre as concepções dos alunos a respeito da língua espanhola, descreveremos as impressões dos alunos em relação ao outro boliviano, faremos reflexões sobre as

---

<sup>4</sup> Iremos nos referir no decorrer das nossas considerações ao outro-estrangeiro, que neste trabalho, corresponde ao boliviano, cujo país Bolívia faz fronteira com o Estado de Rondônia.

condições em que se produzem os discursos desses estudantes e explicitaremos como a noção de língua leva à noção de alteridade num trabalho em que se leva em conta a ideologia materializada na linguagem.

Nessa perspectiva, esta pesquisa busca responder às seguintes perguntas: Quais são as imagens/projeções que os alunos de espanhol formam a respeito da língua espanhola e do boliviano? Como essas imagens podem influenciar no processo de aprendizagem da língua espanhola, bem como na formação identitária desses alunos?

O núcleo teórico que deu base para realizar nossas propostas foi formado pelos estudos discursivos, pelos estudos culturais e pela psicanálise. Assim como, o instrumental de análise utilizado foi o que encontra embasamento na Análise do Discurso.

Dessa forma, nosso trabalho apresenta no primeiro capítulo, a descrição de como se constituiu o *corpus* de pesquisa, bem como o instrumental utilizado para analisá-lo e a explicação de como foi construído esse dispositivo de análise, suas etapas e embasamento.

No segundo capítulo tecemos as noções teóricas imprescindíveis para o entendimento da constituição do sujeito e sua identidade e as contradições e contextos que envolvem suas definições. Esse dispositivo teórico<sup>5</sup> será constantemente utilizado nos processos de interpretação ao longo dos procedimentos de análise, num contínuo retorno do objeto para a teoria no movimento de descrição e interpretação.

O terceiro capítulo trata da análise em si em que se aplica a primeira e segunda etapa do dispositivo analítico<sup>6</sup> para se captar as imagens formadas pelos estudantes a respeito da língua espanhola e do boliviano. Entretanto, para se chegar a essas imagens e demonstrar a veracidade de sua formação no imaginário do sujeito, se utiliza a análise da construção textual, evidenciando as formações discursivas, contrapondo-as com as condições de produção do discurso.

Finalmente, no quarto capítulo procuramos levar a cabo a terceira etapa da análise, partindo das imagens captadas, relacionadas às formações discursivas para

---

<sup>5</sup> Conforme Orlandi (1999, p. 61), trata-se do procedimento de eliminação das evidências produzidas pela linguagem em seu funcionamento, no qual o analista não pretende colocar-se fora da interpretação, de forma a não ser vítima desses efeitos, mas tira proveito delas por meio da mediação teórica.

<sup>6</sup> Essas etapas estão descritas no primeiro capítulo: O procedimento.

delinear o jogo de sentidos com a formação ideológica. Assim sendo, discutimos sobre dois eixos identificação e rejeição, sobre os quais as imagens dos estudantes se dividiram, colocando em pauta o político, o simbólico e a ideologia subjacentes a esses processos e, assim, evidenciando como essas implicações influenciam o processo de aprendizagem e como elas constituem a identidade do sujeito.

Nas Considerações Finais, apresentamos uma reflexão sobre os resultados da análise, relacionando-os com a realidade atual do mundo globalizado e das condições em que o ensino de línguas acontece e, diante disso, propomos posicionamentos por parte dos sujeitos que atuam no processo de ensino de língua espanhola.



## 1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para levar a cabo a nossa proposta de pesquisa, elaboramos um questionário que deveria ser respondido por alunos de duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, além disso, que as escolas tivessem a Língua Espanhola como língua estrangeira moderna em seu currículo de disciplinas.

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes critérios: 40 alunos do terceiro ano do Ensino Médio, sendo 20 da escola pública e 20 da particular, nascidos em Porto Velho ou moradores há mais de 10 anos, porque eles têm mais consciência das percepções sobre o estrangeiro.

A escola pública escolhida está localizada no centro da cidade, funciona em três turnos e oferece as modalidades de ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos. O grupo desta escola, participante desta pesquisa apresenta faixa etária que varia entre 16 e 19 anos, a metade com 17 anos, com renda familiar, a maioria, até três salários mínimos e a minoria, cerca de 40%, com mais de três salários mínimos.

A escola privada escolhida está localizada também em área central da cidade, funciona em dois turnos e oferece as modalidades de ensino fundamental e médio. O grupo desta escola, participante desta pesquisa, apresenta faixa etária que varia entre 16 e 18 anos, a maioria com 17 anos, com renda familiar, a maioria, de cinco a dez salários mínimos e a minoria, cerca de 10%, até 3 salários mínimos.

Esse critério de alunos do terceiro ano teve por objetivo coletar respostas de alunos que já tivessem experiência com a disciplina de Língua Espanhola. O critério da escolha por uma escola da rede pública e outra da rede particular visou perceber apenas se as imagens sobre a língua e sobre o boliviano eram comuns nas duas realidades, ou seja, alunos provenientes de famílias com situação financeira mais favorável e alunos de situação financeira menos favorável.

Dessa forma, para efeito de análise, analisamos neste trabalho, somente as imagens descritas nas respostas dos alunos das duas turmas, ou seja, que foram comuns aos dois grupos, com o intuito de tornar a análise do imaginário discente um pouco mais abrangente e aplicável às realidades socioeconômicas distintas. Além disso, para efeito de coleta, verificar se o imaginário desses dois grupos distintos em

nível socioeconômico é influenciado pelas mesmas formações sociais e ideológicas e dos mesmos aparelhos ideológicos<sup>7</sup>.

O questionário foi elaborado com base naqueles utilizados nos Relatórios do Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola<sup>8</sup>, disciplina que ministramos na Universidade Federal de Rondônia. Nessa oportunidade, analisamos as respostas que contribuíram para indagarmos a forma como a língua espanhola era vista pelos alunos do ensino básico regular. Essas respostas, da forma como aparecem na análise, foram transcritas de modo literal, mantendo a estrutura linguística original.

Os questionário dos estagiários consistiam em saber a opinião dos alunos sobre a disciplina de espanhol em seus aspectos pedagógicos, linguísticos e culturais. Desses questionários, foram escolhidas cinco perguntas (vide Apêndice 1) para serem aplicadas aos informantes participantes. Entretanto, somente duas constituem o *corpus* analítico porque foram suficientes para atender à proposta desta pesquisa.

Para captar a imagem sobre a língua a pergunta utilizada foi: Você gosta de estudar a língua espanhola? Por quê? Para captar a imagem a respeito do boliviano a pergunta foi: O que você pensa a respeito da presença do boliviano na nossa região?

Elas constituíram uma forma indireta de perceber o imaginário do informante. Acreditamos que a pergunta direta do tipo “como você vê a língua espanhola” e “como você vê o boliviano”, poderiam mascarar a realidade, uma vez que um posicionamento direto pode ser inibidor ou constrangedor quando uma possível manifestação de rejeição configura um julgamento negativo.

Assim, nossa intenção com essas perguntas foi analisar<sup>9</sup> a formação imaginária para captar as imagens do aluno em relação à língua espanhola, bem como em relação ao boliviano da nossa fronteira – Rondônia/Bolívia – que configura o outro-estrangeiro mais próximo, cuja presença se faz frequente pelos intercâmbios

---

<sup>7</sup> Segundo Althusser (1974, p. 90), os aparelhos ideológicos consistem nas instituições como o Estado e a Escola, nelas se inscrevem as práticas ideológicas que constituem os sujeitos. Assim, esse autor nega a ideologia como um ato de pensamento individual, mas a concebe como práticas sociais inscritas nessas instituições.

<sup>8</sup> No Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola o estagiário observa a aula do professor regente e toma conhecimento da sala de aula, fazendo um estudo exploratório no que se refere à interação na sala de aula: o papel do professor, do aluno e do material didático e assim, pondo em prática a Pesquisa de sala de aula.

<sup>9</sup> Segundo Orlandi (1999, p. 62), o analista do discurso constrói seu dispositivo analítico, que ele particulariza, a partir da questão que ele coloca, considerando os materiais de análise que constituem seu *corpus*, o qual visa compreender em função do domínio científico a que ele vincula seu trabalho.

socioeconômicos. Para tanto, entende-se a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, sendo parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 1999).

Dessa forma, a análise empregada neste trabalho concebe a língua não como um sistema abstrato, mas a língua no mundo com maneiras de significar, levando em consideração o sujeito na sua história, considerando as condições de produção da linguagem, ou seja, relacionando a linguagem à sua exterioridade. Assim, nossa forma de trabalhar condiz com o que defende Orlandi (1999, p.16):

[...] uma proposta em que o político e o simbólico se confrontam, essa nova forma de conhecimento coloca as questões para a Linguística, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que coloca as questões para as Ciências Sociais, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam. Dessa maneira, os estudos discursivos visam 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.

Assim, temos na proposta de análise adotada, a linguagem vista além de seus aspectos linguísticos, ou seja, o simbólico dimensionado para as questões políticas e históricas que compreendem o discurso.

De tal modo, consideramos a língua não fechada em si mesma, mas a consideramos como discurso, em sua ideia de percurso e de movimento, como objeto sócio-histórico no qual o aspecto linguístico interfere como pressuposto e, além disso, está materializado na ideologia assim como a ideologia se manifesta na língua.

O dispositivo de interpretação empregado neste trabalho tem por base a característica exposta por Orlandi (1999, p. 59) que coloca o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, procurando ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui do mesmo modo os sentidos de suas palavras.

Portanto, o procedimento de análise dos enunciados coletados levou em conta a ideologia e o inconsciente, considerando que as palavras significam diferentemente, dependendo da posição do sujeito e das condições de produção do seu discurso.

Para tanto, consideramos dois momentos em que a interpretação apareceu na análise, de acordo com o proposto por Orlandi (1999, p. 60) que considera em um primeiro momento que a interpretação faz parte do objeto da análise, ou seja, o

sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação que configura o sentido submetido à análise. E, no segundo momento, este deve considerar que não há descrição sem interpretação, assim, o próprio analista está envolvido na interpretação, sendo necessário um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa.

Diante disso, com o dispositivo teórico, a análise procurou eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento, tirando proveito deles por meio da mediação teórica<sup>10</sup>.

Tendo esses aspectos em conta, nosso dispositivo de análise, empregado neste trabalho, teve base nos estudos discursivos, que prevê a particularização do dispositivo analítico pelo próprio analista, pois, conforme Orlandi (1999, p. 62):

[...] ele (o analista) constrói finalmente seu dispositivo analítico, que ele particulariza, a partir da questão que ele coloca face aos materiais de análise que constituem seu corpus que ele visa compreender, em função do domínio científico a que ele vincula seu trabalho. [acréscimo nosso com base na retomada do antecedente “analista” do próprio texto em questão].

Assim, antes de partir para o procedimento ou método de análise, houve, no momento inicial, o estabelecimento do corpus, já descrito acima, que se organizou com o objetivo de analisar as imagens acerca da língua e do outro boliviano que formam as identidades de alunos de espanhol.

Além disso, nesse momento inicial foi estabelecida a teoria pertinente e necessária para, por meio da mediação teórica, intervir constantemente no processo de análise.

Após isso, foi realizada uma organização do material coletado, buscando fazer uma sondagem inicial entre a superfície linguística e o objeto discursivo<sup>11</sup>, analisando linguisticamente, ou seja, analisando a “materialidade linguística” (ORLANDI, 1999, p. 65).

<sup>10</sup> Trata-se da teoria, de acordo com Orlandi (1999, p. 62), no sentido de que não há análise de discurso sem mediação teórica permanente, em todos os passos da análise.

<sup>11</sup> Orlandi (1999, p. 66) expõe que o objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista que chega a ele, primeiramente, por meio de uma conversão da superfície linguística (o *corpus* bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em um objeto teórico, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de realidade do pensamento. Na construção do nosso dispositivo de análise o objeto de discurso, em questão, são as imagens construídas pelos estudantes sobre a língua espanhola e sobre o boliviano.

Desta forma, foi feita uma análise da construção textual e da construção sintática dos enunciados, buscando evidências das marcas do sujeito que fornecem pistas para encontrar o objeto discursivo, ou seja, as imagens, na observação das formações imaginárias.

Fizemos o levantamento de todas as imagens que ocorreram nos enunciados dos alunos, porém, para o procedimento das etapas seguintes do nosso dispositivo de análise, selecionamos apenas os enunciados que continham as imagens comuns, encontradas nos dois grupos.

Nesta perspectiva, nosso dispositivo de análise se organiza em três etapas que se baseiam nas propostas por Orlandi (1999, p. 77) para os procedimentos da Análise do Discurso.

Na primeira etapa, procedemos a análise da superfície linguística e, para tanto, escolhemos analisar a construção do texto e sua estrutura sintática, constatando como as palavras acontecem no texto que inclui, não somente a ligação entre essas palavras, mas os modos de ligação entre as unidades textuais. Deste modo, por meio das pistas encontradas nessas construções, encontramos o objeto discursivo, ou seja, a imagem formada pelo enunciador, bem como o modo como esse objeto de discurso se textualiza.

A partir da construção textual e do objeto discursivo encontrado, a segunda etapa consistiu em analisar o que foi dito nesse enunciado e o que é dito em outros discursos. Com isso, detectamos a relação do discurso com as formações discursivas, observando e colocando em evidência outros dizeres.

Assim, o dizer do enunciador remeteu a outros discursos que derivados das formações discursivas, constituem o que os estudos discursivos denominam de interdiscurso que, de acordo com Orlandi (1999, p. 80), significa “[...] a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos, ou seja, ele é um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade mesma do dizer”.

Nesse sentido, ao se proceder a interdiscursividade, representamos assim a alteridade no texto, ou seja, os dizeres outros que constituem o dizer do aluno. Suas formações discursivas estão formadas, portanto, pelo discurso do outro. Essas duas etapas constituíram o terceiro capítulo deste trabalho.

A terceira etapa, que constituiu o quarto capítulo, consistiu na análise e desenvolvimento do processo discursivo, buscando colocar em evidência a formação ideológica.

Desta forma, partindo do objeto discursivo (as imagens), e das formações discursivas (condições de produção do discurso e interdiscurso), atingiu-se o lugar da interpretação, da ideologia e da historicidade, num trabalho que envolveu a psicanálise (o inconsciente), os estudos culturais (a identidade) e os estudos discursivos (a ideologia e o mecanismo da Análise do Discurso), para compreender a língua, a cultura e a história na constituição dos sentidos e do sujeito na sua relação com o simbólico.

Todo esse processo analítico ocorreu “num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação”, no qual “o analista tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente” (ORLANDI, 1999, p. 80).

Portanto, esse foi o conjunto de procedimentos e noções, com base nos estudos discursivos, que sustentaram a nossa possibilidade de análise.

## 2 A IDENTIDADE DO SUJEITO DISCURSIVO

Antes de proceder a análise dos enunciados dos estudantes, discutiremos, neste capítulo, sobre a noção de identidade do sujeito discursivo, bem como as contradições e contextos que envolvem suas definições.

Para tanto, nesta pesquisa, não buscaremos uma visão unilateral nos detendo apenas no repertório discursivo, mas também utilizaremos as contribuições dos estudos culturais e psicanalíticos. Este conjunto interdisciplinar constitui nosso núcleo teórico ao redor do qual se sustentam nossas reflexões ao longo deste trabalho.

Iniciaremos com as considerações sobre o que entendemos por discurso e ideologia dentro do conjunto indissociável entre sujeito, linguagem e identidade.

### 2.1 O DISCURSO E A IDEOLOGIA

Nessas considerações queremos destacar as noções de língua e ideologia, bem como as relações entre elas na constituição do sujeito.

A noção de sujeito que queremos destacar neste trabalho está intimamente ligada à concepção de língua. Perceber a língua como algo dinâmico, que interage no mundo, construindo a realidade e sendo construída por ela, nos leva a concebê-la como lugar de interação.

Quando falamos de língua como interação, nos baseamos em Bakhtin (2002, p. 113):

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém quanto pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Desse modo, para Bakhtin (2002, p. 123), “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”, destacando o diálogo como uma das formas primordiais da interação, não em seu sentido restrito, mas sim em uma concepção mais ampla de diálogo.

Para ampliar a noção de língua, Bakhtin (apud GRUPO...2009, p. 65) discorre sobre a vinculação entre língua e ideologia:

Língua é a materialização da linguagem humana verbalizada. É fruto do trabalho humano, o que implica dizer que é ideológica, ou seja, é mais do que um sistema unireferencial, pois além de referenciar o mundo imediato, ela também representa um outro mundo para além da imediatez interacional.

Assim, a compreensão de língua não se limita à visão de um conjunto de códigos ou sistema pertencente a determinado grupo, mas essa compreensão está totalmente vinculada à compreensão de ideologia, ou seja, língua e ideologia estão imbricadas mutuamente.

As contribuições de Pêcheux (1975) sobre as noções teóricas tão relevantes de formação social, discurso e ideologia constituem as bases dos estudos discursivos de corrente francesa. Dessa forma, não poderíamos deixar de discutir sobre esse aporte nessas considerações.

Em seus estudos Pêcheux (1975) se baseia nas concepções marxistas, bem como nos estudos de Althusser para retomar a noção do funcionamento da ideologia que, segundo ele, atua no inconsciente subjetivo, lugar em que ocorre o assujeitamento do sujeito, que interpelado como sujeito ideológico, ilusoriamente, crê que está no uso de sua livre vontade.

Pêcheux (1975) procura estabelecer esclarecimento sobre a diferença entre ideologia e discurso. Assim, ele estabelece uma articulação entre a teoria do sujeito e a teoria do discurso e delinea considerações para a compreensão da relação entre a formação discursiva e a formação ideológica.

Assim, a ideologia é a esfera das ideias e do discurso. A formação ideológica é constituída pelo embate de forças em confrontação em um momento próprio de uma dada formação social.

A formação discursiva é tomada como discurso em formação, sem início e fim definido, existindo sempre historicamente no interior das relações de classe sociais. Desse modo, Pêcheux (1975) entende que uma formação discursiva

[...] pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas que se constituem no interior de relações ideológicas (exterioridade constitutiva), que, por sua vez põem em jogo novas formações ideológicas (p. 160).

Dessa forma, Pêcheux (1975), posicionando-se numa análise não subjetiva, defende que os processos discursivos se realizam no sujeito, mas não se originam



dele. Um indivíduo estaria assujeitado a outro, num grupo social, que por sua vez estaria assujeitado a outro numa escala social, ideologicamente, marcada de poder.

Portanto, para Pêcheux (1975), as condições de produção do discurso determinam a situação enunciativa vivida pelo sujeito. Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia.

Orlandi (1999) também traz importantes aportes para os estudos discursivos no Brasil, que contribuem para a base teórica desta pesquisa. Segundo ela, a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise são os três domínios disciplinares que se relacionam nos estudos discursivos, porém não herdaram essas três regiões do conhecimento de um modo servil, mas

Interroga a Língua pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (p. 20).

Portanto, a combinação desses campos de conhecimento vai além de suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto, o discurso.

De tal modo, Orlandi (1999) explica que a Linguística contribui pela afirmação da não transparência da linguagem, sendo a língua seu objeto próprio, com sua ordem própria. Conjugam-se, assim, língua com a história na produção dos sentidos e não se separam forma e conteúdo. Igualmente, esses estudos discursivos trabalham a forma material, ou seja, a forma linguístico-histórica.

Nesta perspectiva, procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas, principalmente, como acontecimento em um sujeito afetado pela história.

A contribuição da Psicanálise, na visão de Orlandi (1999) é a do deslocamento da noção de homem para a de sujeito, que se constitui na relação com o simbólico, na história.

No esquema de comunicação, os estudos discursivos vêem esse processo não apenas limitado à transmissão de informação. No funcionamento da linguagem, estão em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. Por isso, há um complexo processo de constituição desses sujeitos, bem como processos de produção de sentidos que não se restringem à transmissão de informação, ou seja,

são processos de identificação, de argumentação, de subjetivação e de construção da realidade (ORLANDI, 1999, p. 61).

Assim, Orlandi (1999) define no campo da comunicação que a linguagem é linguagem porque faz sentido, serve para comunicar e não comunicar e só faz sentido porque se inscreve na história.

Especificamente sobre a formação discursiva, Orlandi (1999) explica que o sentido em si não existe, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas. Dessa forma, formação discursiva se define como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 1999, p. 43).

Assim, tudo aquilo que é dito possui um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. Isso não está na essência das palavras, mas na discursividade, do modo como a ideologia produz seus efeitos no discurso, materializando-se nele.

Os estudos discursivos ressignificam a noção de sujeito e ideologia. Portanto, “todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa” (ORLANDI, 1999, p. 38).

Desta forma, o sujeito, por meio da língua, produz significados, que estão marcados pela ideologia que produz evidências, “colocando o homem em relação imaginária com suas condições materiais de existência [...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 46).

Essa afirmação é de fundamental importância para nosso trabalho, tendo em vista que nos interessa verificar os sentidos produzidos pelos estudantes em seu imaginário, buscando colocar em evidência a ideologia nas condições de produção desses discursos.

Assim, vemos que a ideologia não é apenas uma relação necessária entre linguagem e mundo, mas, além disso, é um efeito da relação necessária do sujeito com a língua e da língua com a história.

Neste sentido, Orlandi (1999) explica que como não há uma relação termo-a-termo entre esses efeitos, entre linguagem/mundo/pensamento, essa inter-relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário.

Portanto, como podemos ver, as noções de ideologia e discurso estão implicadas nas de sujeito e linguagem. Entretanto, “nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos, são transparentes, eles se materializam e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente” (ORLANDI, 1999, p. 48). Isso ocorre, portanto, num espaço social e ideológico concomitantemente.

Esse espaço social e ideológico no qual a língua incide está fortemente regido pelas representações e simbolização que formam as identidades.

## 2.2 AS CONDIÇÕES NAS QUAIS SE PRODUZ O DISCURSO

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

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

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

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

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

Meksenas (1994, p. 135) traz também a discussão sobre a escola como instituição reprodutora da ideologia, que serve aos interesses da classe dominante, precisamente por apresentar esses interesses particulares como se fossem de todos. Com tudo isso, a instituição escola se torna eficiente para segregar as pessoas, por dividir e marginalizar parte dos alunos, reproduzindo a sociedade de classes, bem como por reproduzir os valores, as ideias e cultura da elite como único mundo correto e possível.

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

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

Por outro lado, Meksenas (1994, p. 140) aponta que há no cotidiano escolar seu lado transformador, seu lado questionador da sociedade instituída. Assim, é preciso ir além para descobrir nas relações cotidianas da escola sua dimensão libertadora. Deste modo, o aluno é um ser social e dinâmico que do seu lugar responde, questiona e desconfia, não acreditando em tudo o que a escola repassa. O professor, que muitas vezes, até inconscientemente colabora para transmitir uma ideologia dominante, também pode ter seu despertar, ou ainda há os que se recusam a transmitir os valores dos ideais neoliberais como únicos e verdadeiros, que se empenham em desenvolver o senso crítico dos alunos que procuram em suas aulas denunciar as relações de poder e dominação presentes na nossa sociedade.

Assim, temos a escola como

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

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

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

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

Dessa forma, as forças dominantes citadas incidem dentro do fenômeno da globalização<sup>12</sup> e se fundamentam nos ideais neoliberais<sup>13</sup>. Elas não apenas promovem uma cultura hegemônica, mas desfazem todas as outras consideradas frágeis e inferiores, rompendo os limites que demarcam a diversidade e levando, em forma de um forte fluxo, uma corrente que caminha para uma homogeneidade cultural.

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

---

<sup>12</sup> Ao longo do trabalho serão feitas reflexões que envolvem os discursos dos alunos no contexto da globalização. Segundo McGrew (1992), ela é entendida, como processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo.

<sup>13</sup> Do mesmo, o termo ideário neoliberal surgirá ao longo das discussões deste trabalho e será entendido como a base das sociedades capitalistas (BIANCHETTI, 2001).

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

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

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

A globalização produz, além disso, a dispersão das demandas ao redor do mundo, que caracterizam a necessidade econômica de povos subjugados pela disparidade dessa economia mundial, provocando impactos tanto sobre o país de origem quanto sobre o país de destino. Assim a imigração pode produzir identidades plurais, mas também contestadas num processo de desigualdade, em que a expulsão dos países pobres é mais intensa que a atração das sociedades economicamente mais fortes (WOODWARD, 2011, p. 22).

Nesse processo de imigração, Woodward (2011) chama a atenção pelo fato de que essas novas identidades não somente podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras dos contextos em que se inserem, causando ameaças, pressupostos e representações sobre esse outro-estrangeiro. Desta forma, sob uma perspectiva social as identidades:

[...] estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas, econômicas, mudanças para as quais elas contribuem (p. 25).

[...] são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio do quais damos sentido a nossas próprias posições (p. 33).

Portanto, conforme propusemos nestas considerações, as condições de produção do discurso constituem o contexto no qual a identidade se forma<sup>14</sup>. No caso deste trabalho, esse processo ocorre tanto no nível local, ou seja, a escola, quanto no nível pessoal, no que se refere à memória e o imaginário dos estudantes. Além, disso, ocorre dentro do contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas, num nível mais amplo. Esses contextos, nos quais vivem o sujeito, causam um deslocamento em sua relação com o outro.

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

As condições de produção do discurso implicam também o mecanismo imaginário que preside a troca de palavras num jogo de imagens que o sujeito faz de si, do outro ou do objeto de discurso<sup>15</sup>.

Essas considerações são muito importantes, porquanto as imagens sobre a língua espanhola que foram destacadas nos enunciados dos estudantes constituem o objeto deste trabalho. Por isso, convém esclarecer em que consistem as imagens e a formação imaginária do sujeito.

Tomaremos o conceito de imagem de acordo com Orlandi (1999), que começa por explicar as condições de produção do discurso, para chegar ao entendimento das imagens dentro desse processo.

Vimos anteriormente os níveis específico e amplo das condições de produção dos discursos, analisados nesta pesquisa. Entretanto, além desses níveis, essas condições implicam também, conforme Orlandi (1999), o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário.

Com isso, a autora acrescenta que todos os mecanismos de funcionamento do discurso repousam nas formações imaginárias:

Não são os sujeitos físicos, nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente

---

<sup>14</sup> Discutiremos sobre a identidade do sujeito, mais especificamente nos itens 2.4 e 2.5 deste capítulo.

<sup>15</sup> Segundo Orlandi (1999, p. 40), o objeto de discurso constitui o tema, o sujeito ou o objeto em questão que o analista busca encontrar ou analisar por meio do dispositivo de análise que ele constrói. Constitui também, o assunto que ocorre no discurso entre sujeitos locutores, ou seja, “do que estou falando, do que ele me fala” (p. 66).

descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso (ORLANDI, 1999, p. 40).

É dentro desse mecanismo que se produz as imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Assim, têm-se as imagens das posições dos sujeitos: locutor (quem sou eu para lhe falar assim?); interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?); e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?).

Orlandi (1999) explica ainda que o imaginário condiciona o sujeitos em suas discursividades e faz, necessariamente, parte do funcionamento da linguagem, assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história por relações de poder em uma sociedade como a nossa.

Neste sentido, a imagem que temos a respeito de algo ou de alguém não se constitui por si só, ela é resultado do confronto do simbólico com o político em processos nos quais intervêm as formações sociais e ideológicas, discursos e instituições.

Com isso, nos interessa destacar as imagens que os alunos formaram sobre o objeto do discurso língua espanhola e do outro que fala essa língua, enquanto posição discursiva, não do lugar empírico que eles ocupam na sociedade, mas da posição que eles ocupam no discurso, ou seja, o que significam no discurso.

Ainda de acordo com Orlandi (1999): “Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições” (p. 40). Isso denota que para entender as posições discursivas, “produzidas pelas formações imaginárias” (p. 40) que o objeto de discurso ocupa para os envolvidos nesse processo, será necessário entender quais são as imagens que eles formaram a respeito dele.

## 2.4 A IDENTIDADE

A leitura que faz Jacques Lacan (1992) dos estudos freudianos mostra a identidade do sujeito formada na relação com os outros nas complexas negociações psíquicas inconscientes, que desde a infância estão vinculadas às poderosas fantasias que o sujeito tem das figuras materna e paterna, na intrigante relação com



o outro, na produção de si a partir do outro. Essa “fase do espelho” denominada por Lacan, expressa muito bem o princípio da alteridade.

A criança, segundo Lacan (1992), não possui uma autoimagem refletida no espelho do olhar do outro, como uma pessoa inteira. Assim, ela se produz desde o campo do outro ou a partir do olhar do outro. Ao iniciar a relação com os sistemas simbólicos fora dela, ocorre sua entrada nos sistemas de representação simbólica, nos quais se destacam a língua, a cultura e a diferença.

Essa entrada é conflituosa, pois não existe uma harmonia de sentimentos em relação a esse outro, ela se constitui entre amor e ódio, desejo e rejeição pelos pais e pela imagem projetada no espelho do olhar do outro. Esses aspectos conflituosos que tornam o sujeito dividido, o acompanham por toda a vida e colaboram na formação do seu inconsciente.

Contudo, embora esse sujeito permaneça dividido ele acalenta a fantasia de ser pessoa unificada, como se sua identidade estivesse resolvida.

Portanto, se constitui desta forma, na perspectiva psicanalítica, a origem contraditória da identidade. Ela é, de acordo com Lacan (1992), algo formado ao longo do tempo, sempre em processo, coexistindo sempre algo do imaginário ou fantasiado sobre sua unidade, faltando-lhe ser preenchida a partir do exterior, desde a maneira pela qual nós imaginamos sermos vistos pelo outro. A respeito disso Coracini (2007, p. 51) afirma:

O sujeito da linguagem se institui e se constitui no e pelo espelho do olhar do outro, o outro, que o identifica e com quem se identifica, outro que lhe imprime a sensação de inteireza, de completude camuflando ou encobrendo a sua natureza heterogênea, esfacelada, clivada, furada? Constituído na falta e pela falta, o sujeito (se) constrói uma identidade (que ele crê transparente), constrói sua morada para nela habitar, na ilusão de, assim, poder se definir (identificar-se a si próprio), se encontrar com o outro (identificar-se com o outro), ao mesmo tempo semelhante e diferente.

De tal modo, embora o sujeito não esteja consciente de sua necessidade do outro, é somente por meio do outro que ele vai se instituir e constituir, além disso precisará desse outro para dar-lhe a sensação de completude e assim ir construindo sua identidade nessa busca pelo diferente. Silva (2011, p.110) também defende a formação identitária como uma construção a partir do outro:

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior, em

objeto.” Toda identidade tem, à sua “margem”, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado.

A abordagem discursiva, segundo Pêcheux (1975), descreve o discurso em sua relação com os mecanismos pelos quais os sujeitos são posicionados. Para Foucault (1979), o sujeito é constituído pelo discurso, mas, além disso, este teórico efetua uma historicização da categoria do sujeito.

Assim, o sujeito é produzido pelo discurso e no discurso, no interior das formações discursivas, mas, além disso, Foucault (1979) explica o processo de formação do sujeito num caráter duplo – sujeição e subjetivação. Ele incrementa, nos estudos discursivos, que as relações de poder influenciam na formação da identidade, ampliando a ideia de que o discurso é uma formação regulativa e regulada, ou seja, a identidade é determinada pelas relações de poder e constituída por elas e se estabelece como a relação com o eu na constituição do reconhecimento de si mesmo.

Coracini (2007) discute a teoria foucaultiana comentando que o poder constrói verdades e por isso se conserva e se dissemina na sociedade por meio dos discursos. Assim, os discursos carregam poder e são alvos de poder e aqueles que os detêm, igualmente detêm o poder. Esse poder cria no sujeito a ilusão de completude, de verdade e de estabilidade, de identidade e, dessa forma, ele empreende uma busca por uma essência que não alcançará, mas terá a ilusão de dizer-se, percebendo a impossibilidade de fazê-lo. Desta maneira, inserindo-se no discurso lhe escapam representações, desejos, relatos que falam de si e do outro e do outro de si.

Esses dizeres fazem parte da memória discursiva e despertam valor e interesse naqueles que detêm certo poder, o qual pode anular e apagar uma vida ou ainda pode dela e nela construir uma identidade que se transforma.

Diante disso, confirmamos a teoria lacaniana e do discurso segundo as quais “o outro nos constitui assim como constitui o nosso discurso” (CORACINI, 2007, p. 59), podemos dizer que as imagens que formamos a respeito do outro e as imagens que o outro forma a nosso respeito, influenciam de forma direta nossa formação discursiva, nossa forma de ver o outro e a nós mesmos e, conseqüentemente, nossa identidade que está em um contínuo processo.

Hall (2011) aponta para a importância de que a teorização da identidade deve ter alcance considerável de relevância política, que poderá avançar quando, tanto a necessidade quanto a impossibilidade da identidade, bem como a união do psíquico com o discursivo forem reconhecidos. Contudo, o conceito de identidade do sujeito, tão discutida atualmente, é arduo e opera, segundo esse autor, sob rasura, no intervalo entre a inversão e a emergência, sendo uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga.

A identidade ligada aos processos e sistemas de representação, bem como às relações de poder, é explicada por Silva (2011, p. 96) da seguinte forma:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Com isso, Silva (2011) resume bem as considerações sobre a identidade, mas também em seus estudos defende que as abordagens sobre a identidade não podem deixar de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença, dentro do contexto global.

Woodward (2011) contribui esclarecendo que todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, abrangendo até o poder de definir quem é incluído e quem é excluído.

Portanto, o espaço psíquico, social e ideológico no qual a língua se articula está fortemente regido pelas representações e simbolização que formam a identidade. Além disso, se desenvolve dentro de uma relação de poder, cujas implicações estão, muitas vezes, condicionadas pelos contextos de produção dos discursos.

## 2.5 AS DIFERENÇAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Derrida (1991), Hall (2011), Silva (2011) e Woodward (2011) defendem a importância da diferença no processo de construção da identidade. Discutiremos

nesse espaço, a contribuição destes teóricos sobre o papel das diferenças na construção identitária.

Discorrer sobre esse papel é de grande relevância para esta pesquisa, uma vez que o reconhecimento da importância do outro, na constituição do sujeito, constitui o que queremos desenvolver ao longo deste trabalho.

Para tanto, iniciaremos com os estudos de Woodward (2011) que trazem uma reflexão sobre a identidade como não oposta à diferença. A autora (op. cit.) explica que a identidade, na verdade, depende da marcação da diferença para ser fabricada. Baseando-se nos estudos de Durkheim (1954 apud WOODWARD) e Lévi-Strauss (1965 apud WOODWARD), Woodward acrescenta que nas relações sociais, essas formas de diferenças – a simbólica e a social – são em parte estabelecidas por meio de sistemas classificatórios, cuja aplicação depende do princípio da diferença, sendo assim produzido o significado e ordenada a vida social.

Igualmente, as relações sociais são produzidas e reproduzidas por meio de símbolos que classificam as coisas em dois grupos. Woodward (2011) então defende que para compreender as identidades é necessário entender as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença. Apoiando-se nos estudos estruturalistas, a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra e estabelece distinções, muitas vezes, na forma de oposições entre “nós” e “eles”, sendo a marcação da diferença a componente chave para os sistemas de classificação, por meio dos quais a cultura propicia formas de podermos dar sentido ao mundo social e construir significados, bem como estabelecer fronteiras simbólicas entre o que está incluído e o que está excluído.

Essa classificação ocorre por meio da marcação da diferença entre categorias. Portanto, a identidade é formada relativamente a outras identidades, relativamente ao outro, ou seja, relativamente ao que não é.

Entretanto, Woodward (2011) argumenta, em seu trabalho, que os sistemas classificatórios sozinhos não podem explicar o grau de investimento pessoal que os indivíduos têm nas identidades que assumem.

Essa dicotomia dos sistemas classificatórios já era discutida nos estudos de Derrida (1991), nos quais ele defendia que há necessariamente um desequilíbrio de poder entre a relação desses dois termos de oposição binária que constitui a base das divisões sociais. Seu questionamento é que a própria dicotomia é um dos meios

pelos quais o significado é fixado e por meio dela o pensamento, das hegemonias culturais, tem garantido a permanência das relações de poder existentes.

Derrida (1991) questionou o estruturalismo de Saussure (1978 apud DERRIDA 1991) e Lévi-Strauss (1965 apud DERRIDA 1991), contestando que o significado está presente como um traço, sendo a relação entre significante e significado algo não fixo. Assim, ele chamou de *différance* ao processo de diferimento ou adiamento pelo qual o significado é produzido. O que antes era defendido como terminado, para ele na verdade, é fluido, inseguro, sem nenhum ponto de fechamento, sugerindo ao fechamento e à fixidez das oposições binárias uma alternativa, ou seja, o significado está sujeito ao deslizamento.

A presença do conceito, segundo Derrida (1991), é indefinidamente adiada, só existe como traço de uma presença que nunca se concretiza, sua existência é marcada unicamente pela diferença que sobrevive em cada signo como fantasma. Um enunciado desse adiamento é a busca do conceito de uma palavra por meio do dicionário que apenas aponta palavras sinônimas e antônimas para tentar definir o conceito, sem contudo, conseguir. Dessa forma, o significado fica sempre adiado. Há uma ânsia pela presença do significado, do referente, na medida em que não pode nunca nos fornecer sua desejada presença. Assim, o adiamento indefinido do significado e sua dependência de uma operação de diferença gera um processo de significação incerto e vacilante.

Silva (2011) discute sobre a teoria da identidade e da diferença, defendendo que ambas estão em uma relação de estreita dependência. As afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em relação às afirmações sobre identidade.

Assim, Silva (2011) usa um enunciado: a expressão “sou brasileiro” é parte de uma grande cadeia de expressões de “negações”, que subjaz às expressões “não sou argentino”, “não sou chinês” e assim por diante. Assim também dizer “ele é argentino” significa dizer que “ele não é brasileiro”, “ele não é japonês”, isto é, que ele não é o que eu sou.

Identidade e diferença são inseparáveis, sendo a identidade a referência e ponto original relativamente ao que se define a diferença, refletindo a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos.

De tal modo, Silva (2011) desenvolve a perspectiva de que a diferença é vista não apenas como o resultado de um processo, mas como o processo pelo qual tanto a identidade como a diferença são produzidas, como ato ou processo de diferenciação. Além disso, sendo interdependentes, são resultados de atos de criação linguística. Assim, elas têm que ser ativamente produzidas pelo sujeito, no contextos das relações sociais e culturais e não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Entendidas como atos linguísticos, a identidade e a diferença estão sujeitas a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral.

A ideia de Derrida sobre o traço que o signo carrega é utilizada por Silva (2011) para a compreensão da identidade e diferença. O signo carrega não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é. Assim, como o signo não pode ser reduzido a si mesmo, ocorre com a identidade.

Portanto, a identidade “sou brasileiro” carrega em si mesma, o traço do outro, da diferença “não sou argentino”, “não sou chinês”. “A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (SILVA, 2011, p. 79).

Sobre a identidade e diferença e as relações de poder, Silva (2011, p. 79) explica que por serem elas relações sociais, estão sujeitas a vetores de força, não são apenas definidas, são impostas, não vivem harmoniosamente lado a lado, elas são disputadas. Nessa disputa está envolvida a busca por recursos simbólicos e materiais da sociedade. Os diferentes grupos sociais se situam de modo a garantir o acesso aos bens sociais por meio do desejo da afirmação da identidade e a enunciação da diferença. Silva acrescenta (2011, p. 81): “onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas.”

Nesse processo, ainda conforme Silva (2011, p. 84), a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam em operações de incluir e de excluir. Na operação de diferenciação, aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do “dentro”. Assim, uma identidade hegemônica está sempre “assombrada pelo Outro, sem cuja existência ela não faria sentido [...] a diferença é parte ativa da formação da identidade” (SILVA, 2011, p. 84).

Os movimentos, dentro dessas considerações, subvertem a identidade. Assim, a teoria cultural contemporânea destaca esses movimentos, sejam literais ou

ainda metafóricos à ideia de: diásporas, cruzamento de fronteiras, deslocamentos, nomadismo, caracterizando identidades móveis.

Assim, Silva (2011) acrescenta que as metáforas que buscam enfatizar os processos que complicam e subvertem a identidade querem contrapor-se à tendência de essencializá-las, ou seja, em contraste com o processo de fixá-las. Desta forma, esses processos não são apenas teóricos, defende o autor, mas são parte integral da dinâmica da produção da identidade e da diferença.

De tal modo que o cruzar fronteiras pode significar mover-se entre territórios simbólicos de diferentes identidades, pode significar não respeitar os limites que demarcam esses territórios. Um enunciado disso pode ser a viagem, metafórica ou não, na perspectiva cultural contemporânea que obriga quem viaja a sentir-se “estrangeiro” posicionando-o como o “outro”, proporcionando a experiência do “não sentir-se em casa”, experimentando as delícias e as inseguranças da instabilidade da identidade que caracteriza, na verdade, toda identidade cultural (SILVA, 2011, p. 88).

Esta perspectiva é de fundamental importância para este trabalho, pois o processo de aprendizagem de língua estrangeira ocorre no encontro com o estranho da língua e sua cultura. Esse encontro pode ser metaforicamente entendido como uma viagem ao novo e diferente, que causa, conseqüentemente, a sensação do “não estar em casa” ou “não estar na língua materna”. Essa experiência, com todos os desafios que ela implica, ao cruzar as fronteiras do eu, desestabiliza as identidades que, relembrando a teoria de Lacan, ilusoriamente estavam unificadas e resolvidas.

### 3 AS IMAGENS

De acordo como vimos no capítulo 2 deste trabalho, a identidade do sujeito é construída pelo imaginário social. Esse sujeito heterogêneo, complexo e incompleto constrói imagens do outro e ao mesmo tempo é construído por elas. Essas imagens, resultantes de projeções, funcionam no discurso e permitem distinguir a posição dos sujeitos. Neste sentido, as imagens constituem um fator relevante na formação identitária do sujeito, bem como em suas relações sociais. Vimos também, no capítulo 1, que a coleta das imagens seguiu o critério de levantar todas as que apareceram nas respostas dos alunos de uma turma de terceiro ano da Escola Pública e outra, também do terceiro ano, da Escola Particular e selecionar, para a análise, apenas aquelas comuns aos dois grupos. Assim, todas as imagens que foram manifestadas nos discursos dos alunos comuns aos dois grupos estão sendo apresentadas e analisadas neste trabalho.

Contudo, este capítulo trata da análise realizada para detectar as imagens formadas pelos estudantes a respeito da língua espanhola e do outro-estrangeiro, evidenciando o interdiscurso e as formações discursivas, contrapondo-as com as condições de produção do discurso. Esses procedimentos constituem a segunda etapa do dispositivo analítico.

Para tanto, é importante destacar que esse dispositivo de análise, com base nos estudos discursivos, proposto por Orlandi (1999), consiste em três etapas, descritas no capítulo 1.

A primeira pergunta do questionário procurava verificar as imagens que os estudantes têm a respeito da língua espanhola, ou seja, como imaginariamente a língua do outro é vista. Para tanto, foram analisadas respostas da seguinte pergunta: “Você gosta de estudar a língua espanhola?” na qual os alunos teriam que justificar ou expor quais os motivos que conduzem ao gosto pelo estudo da língua espanhola.

No que se refere ao objetivo da segunda pergunta “O que você pensa a respeito da presença de bolivianos em nossa região?”, considera-se que entrar em contato com a língua do outro é também entrar em contato com o outro através da cultura na qual a língua está inserida, desta forma, nos interessa entender como este outro que fala a língua estrangeira é visto pelos estudantes de espanhol verificando as imagens a respeito desse outro-estrangeiro.



Acredita-se que tais imagens formadas por eles influenciam de forma direta na conduta diante do universo linguístico com o qual entram em contato no processo de aprendizagem.

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

### 3.1 SOBRE O ESTUDO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Ao se proceder a análise dos enunciados as imagens que os alunos formaram a respeito da língua espanhola foram as seguintes:

- a) Língua como acesso ao mercado de trabalho;
- b) Língua fácil;
- c) Língua bonita e de acesso ao conhecimento;
- d) Língua difícil;
- e) Língua chata;
- f) Língua feia parecida com o português;
- g) Língua que não desperta interesse/identificação

Ao visualizar a manifestação dessas imagens, podemos remetê-las a outros discursos para entender sua relação com a ideologia, o que nos permitirá compreender como se constituem os sentidos desses dizeres. Sobre isso, Orlandi (1999, p. 32) afirma: “O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia.

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

Vejamos tais atravessamentos discursivos e a imagem que a eles correspondem:

- a) Discurso globalizante apoiado nos ideários neoliberais para inclusão e sobrevivência nesse sistema - língua como acesso ao mercado de trabalho;
- b) Discurso publicitário que se mostra como verdade dos fatos com fins de produção e consumo – língua bonita;
- c) Discurso mitológico que dissimula a realidade produzindo efeitos negativos - língua fácil e língua difícil;
- d) Discurso subjetivo-afetivo de rejeição - língua chata;
- e) Discurso do preconceito por si, por sua própria cultura e por sua própria língua projetado na visão do outro - Língua feia parecida com o português;
- f) Discurso do preconceito - avaliação negativa da língua que pode estar vinculada à visão de outra cultura - Língua que não desperta interesse/identificação.

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

Desta forma, as imagens que os alunos formaram a respeito da língua espanhola estão vinculadas a um discurso coletivo, ou seja, encontram relação direta com os ideários neoliberais de consumo presente nos discursos globalizante, publicitário e mitológico que estão permeados por tendências mercadológicas baseadas no sistema capitalista, mas também demonstram atitudes individuais de rejeição que apontam para a resistência ao contato com a língua estrangeira.

Destaca-se ainda a imagem de acesso ao conhecimento, que embora faça parte também do discurso publicitário, possui a faceta do contato com o saber, ou seja, com os bens culturais, não somente de consumo, mas de conscientização. Isso pode ser visto como um fator positivo, uma vez que, somente através do conhecimento se desconstrói estereótipos.

É interessante observar que as imagens que se referem ao discurso coletivo apontam para uma identificação com o idioma, cuja aprendizagem se torna desejável por representar poder, aquisição de bens culturais e um meio de inserção no mercado de trabalho.

Finalmente, formamos dois grupos ao congregar essas imagens, visualizando essa totalidade para, então, separá-las por temas que elas carregam:

- a) Imagens que demonstram rejeição pela língua: língua chata, difícil, feia parecida com o português e que não desperta interesse;
- b) Imagens que demonstram identificação com a língua: língua como acesso ao mercado de trabalho, fácil e bonita.

Assim temos a identificação e a rejeição como dois eixos sobre os quais as imagens que os estudantes formaram sobre a língua estrangeira se assentam. Desenvolveremos essa discussão no capítulo quarto deste trabalho.

Vejamos a descrição da análise destas imagens.

No enunciado 1:

*Sim, é uma língua que contribui com a nossa carreira profissional (A1m, EPar).*

Ocorre aqui o uso de expressão nominal. O modificador *contribui com a nossa carreira profissional* é uma oração relativa que atribui ao núcleo informações importantes na produção dos sentidos, revelando a atitude do produtor do texto e sua ideologia. O enunciador procura explicitar que sem o conhecimento dessa língua uma carreira profissional está incompleta no sentido de que, dentro da forte exigência do mercado de trabalho, possuir uma qualificação a mais no currículo profissional significa um ponto positivo na captação do emprego:

No enunciado 2:

*Sim, pois hoje no mercado de trabalho quanto mais idiomas você dominar melhor, será seu desempenho no trabalho em qualquer que seja a área. “O saber nunca é demais” (A2m, EPu).*

Há uma subdivisão da razão para o gosto pela língua espanhola.

O enunciador apresenta três razões para defender seu posicionamento, por meio de orações subordinadas introduzidas pela mesma conjunção explicativa *pois*. A primeira oração, *hoje no mercado de trabalho quanto mais idiomas você dominar melhor*, ocorre uma generalização dos idiomas estrangeiros, categorizando-os como requisitos positivos dentro do mercado de trabalho, não de outros tempos, mas dos

tempos atuais, na conjuntura da globalização, cuja comunicação depende do domínio dos idiomas estrangeiros, representada pelo advérbio *hoje*.

A segunda oração, *será seu desempenho no trabalho em qualquer que seja a área*, remete a importância do idioma estrangeiro à rotina do trabalho. O enunciador traça uma espécie de sinonímia, em que língua significa desempenho, assim, a língua espanhola é equiparada a desempenho, explicitando ainda, que essa realidade é independente da área de trabalho que exerça, ou seja, os domínios de idiomas estrangeiros garantem desempenho em qualquer profissão.

A terceira oração *“O saber nunca é demais”* consiste em um jargão que aparece, por vezes, nos discursos promocionais, visando fins publicitários, principalmente nos que se referem à compra de livros ou eventos educativos.

Burke (1997) explica que a primeira função do jargão é a conveniência prática cujo resultado é a comunicação mais rápida e eficiente entre os locutores. Esse efeito é característico dos ideais globalizantes.

Pode-se identificar nesses enunciados a visão de língua como acesso ao mercado de trabalho como um pré-construído que encontra relação com vozes que sinalizam as exigências para a inclusão nos moldes neoliberais, bem parecidas com as declarações de jornalistas e do discurso publicitário que ecoam nas vozes das massas.

A visão de língua estrangeira como acesso ao mercado de trabalho está implicada também com as condições de produção do discurso e com a posição que ocupa o sujeito: jovem, estudante, pré-universitário e concorrente a um posto de trabalho dentro do acirrado e competitivo mercado de trabalho, que impõe as exigências da economia global, como meios de ajustamentos ou até mesmo meios de sobrevivência dentro do fenômeno de globalização. Em diálogo com o texto de Woodward (2011, p.21):

A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas. Essas novas identidades, caricaturalmente simbolizadas, às vezes, pelos jovens.

Dentro desse processo, os jovens, fortemente influenciados pela pressão do meio, se ajustam aos padrões de produção e consumo. Muitas vezes, se torna difícil diferenciá-los uns dos outros em seus modos de vestir e de se comportar. Também é difícil diferenciá-los em seu estilo de vida, como podemos inferir por meio do

enunciado, o fato de estar estudando língua estrangeira, fazer parte desse grupo, com a justificativa de ser inserido no mercado de trabalho, sem que isso demande um posicionamento e uma consciência da situação.

Assim, a razão para o gosto de estudar espanhol para esses alunos está vinculada à necessidade de se inserir no mercado de trabalho e se dá pelo fato de ser uma língua que os inclui em um grupo ou a um *status*, em que temos então a seguinte imagem formada: **língua como acesso ao mercado de trabalho**.

Nos enunciados 3 e 4:

3: *Sim, porque se parece mais com a língua portuguesa, é mais fácil.* (A14 m, EPar).

4: *Gosto porque acho mais fácil de aprender do que o inglês, a pronúncia também é mais fácil* (A8 f, EPu).

Percebe-se uma progressão temática à medida que vai ocorrendo a oração causal, caminhando para uma atributiva e, depois, para uma nominalização. Nos dois casos, o termo língua espanhola é referenciado anaforicamente: em 3 *porque* (a língua espanhola) *se parece mais com a língua portuguesa*, e (a língua espanhola) *é mais fácil* e em 4 *acho mais fácil de aprender* (a língua espanhola) *do que o inglês, a pronúncia (dela/língua espanhola) também é mais fácil*.

De acordo com Apothéloz (1995, apud KOCH 2006, p. 90), a nominalização atribui o estatuto de referente ou objeto de discurso a um conjunto de informações que, anteriormente, não possuíam, assinalando uma condensação da informação. Essa operação retoma, pressupondo a sua existência, um processo que foi significado predicativamente, que acaba de ser posto. Isso é verificado nesses enunciados, as informações novas cedidas pelos informantes são *língua fácil*, *pronúncia mais fácil*.

Como dizem os informantes, a ideia de língua fácil vem justamente pelo próprio conjunto de informações, contidas no enunciado 3 *se parece mais com a língua portuguesa* e no enunciado 4 *mais fácil de aprender do que o inglês*, atribuídas ao termo língua espanhola, devido ao fato de se parecer com a língua portuguesa ou de se diferenciar da língua inglesa. Assim, tem-se a falsa compreensão de que a língua espanhola é fácil. Há, aqui, um atravessamento de

discursos. O discurso do aluno configura um discurso popular, do senso comum que se atravessa a um discurso, por vezes, presente nos meios publicitário.

A promoção da língua espanhola, em detrimento da língua inglesa, também é uma realidade dos meios publicitários, principalmente dos centros preparatórios para o vestibular que visam o maior número de classificações. Nesses concursos, difundiu-se a ideia da escolha pela língua espanhola pela rapidez da aprendizagem em detrimento da língua inglesa. Essa ideia encontra atravessamento no enunciado 4.

Muitas vezes, a imagem da familiaridade, além de gerar os erros de tradução e compreensão, e muitos equívocos na oralidade, pode levar à falta de interesse na aprendizagem quando existe a crença de que não é necessário o estudo formal, em virtude da ilusória propensão ao saber dada essa semelhança. Sobre isso, Kulikowski e González (1999, p. 2), num estudo a respeito das representações e o perfil dos estudantes brasileiros com relação à língua espanhola, dizem o seguinte:

En el caso de la lengua española, es posible delinear bastante bien el perfil del estudiante brasileño que habitualmente la busca y, usando una metáfora de Sharwood Smith (1988), los “escenarios de desarrollo” (Developmental Scenarios) en que generalmente se sitúa con sus estrategias de aprendizaje. En el primero de ellos, el español es fácil y semejante a su lengua materna, tan fácil que puede entender todo y no necesita estudiarlo. No tarda mucho para que el escenario cambie del todo y para que descubra que el español es “otra lengua”, que es difícil - ¡muy difícil!-, que jamás podrá conocerla plenamente y mucho menos usarla bien, etc.

Evidentemente que o aluno desenvolverá a competência linguística necessária para o alcance da meta de comunicação, sempre que se empenhe e se envolva nesse processo. Não se pode deixar de considerar também que a concepção do antônimo de língua fácil, ou seja, língua difícil gera uma imagem negativa que leva à desmotivação e, muitas vezes, à rejeição pela aprendizagem da língua.

Portanto, podemos dizer que a imagem formada nesses enunciados a respeito da língua espanhola é de ser uma **língua fácil**.

Encontramos no enunciado 5:

*Sim, pois a pronuncia é bastante bonita e também para ter conhecimento mundial (A11 f, EPar).*

Uma oração causal seguida de uma coordenada aditiva, e ocorre anáfora seguida de nominalização atributiva. A *pronuncia* (dela = língua espanhola) é *bastante bonita*. A coordenada aditiva também retoma o antecedente, porém, de

uma forma muito sutil “e também” (ela = língua espanhola serve) *para ter conhecimento mundial*. A adição do termo referido a transforma em uma oração final, que diz respeito ao segundo motivo para o gosto pela língua, acrescentando uma carga semântica que anteriormente o antecedente não possuía, a da utilidade da língua espanhola.

No enunciado 6:

*Sim ,acho uma língua bonita.* (A16, f, EPu)

Ocorre nominalização atributiva. Nos dois enunciados, esse efeito traz um conteúdo semântico para o antecedente.

Constatamos nesses enunciados, mais uma vez, a presença dos argumentos usados pelos meios publicitários, o de língua bonita e de língua fácil, presente no discurso dos alunos. Porém, não podemos deixar de mencionar que a visão positiva do enunciador, na qual se pode inferir até um tom de afetividade sobre a língua, se caracteriza não pelo contemplar de uma exterioridade, mas pela identificação que o sujeito tem com ela, sem deixar de considerar que toda identificação é resultado de um processo de contato, que no presente enunciado não se pode indicar. Contudo, no enunciado 6, em sua segunda carga semântica se pode inferir que o enunciador demonstra essa identificação, atribuindo ao objeto de discurso uma valorização no sentido de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, ou seja, inferimos a língua como sinônimo de poder, de aquisição dos bens culturais por meio da leitura/tradução dos múltiplos instrumentos de divulgação do saber.

Sobre a concepção de língua estrangeira como língua do conhecimento diz Coracini (2007, p.149):

Entenda-se por língua do conhecimento aquela que se aprende e que serve para se obter mais conhecimentos, e aprender, na Linguística Aplicada, na pedagogia moderna e, portanto, nas escolas de línguas, pressupõe, como sabemos, a crença num sujeito consciente: quanto mais consciente no processo de aprendizagem, quanto mais consciente das estratégias utilizadas maior controle terá o sujeito sobre o processo e mais rapidamente e melhor aprenderá

Assim, para o sujeito enunciador esse acesso ao *conhecimento mundial* ver enunciado 5, constitui um forte argumento para o desejo de aprender a língua

espanhola. Tal desejo, ainda que influenciado pelas tendências neoliberais, pode vir a ser um meio de obter consciência dessas influências alienadoras.

Temos assim, a imagem **língua bonita e de acesso ao conhecimento**.

Encontramos no enunciado 7:

*Não. Porque eu prefiro inglês. Espanhol é mais difícil* (A3 f, EPar)

Uma oração causal que denota o motivo real da experiência evocada. O não gosto pela língua espanhola se dá em detrimento da preferência pela língua inglesa. Podemos inferir que o enunciador tem um conhecimento ao menos superficial dessas línguas para poder realizar a comparação, cuja confirmação ocorre na oração *Espanhol é mais difícil*. Percebe-se uma anáfora da conjunção *porque* que deveria ter iniciado a oração (*porque*) *Espanhol é mais difícil*. O articulador *porque* presente na primeira oração e subtendido na segunda causa o efeito da progressão temática, na qual o informante sequencialmente expõe as causas do expressado, ou seja, da resposta negativa, acrescentando informações novas. A informação nova no segundo enunciado traz a imagem que o informante formou sobre a língua espanhola, a de língua difícil.

No enunciado 8:

*Não muito, prefiro o inglês, acho mais fácil o seu entendimento.*(A20m, EPu)

Ocorre praticamente a mesma construção linguística do primeiro enunciado, incidindo anáforas da conjunção causal e também o mesmo efeito de progressão temática, (*porque*) *prefiro o inglês*, (*porque*) *acho mais fácil o seu entendimento*. Entretanto, convém aqui observar o “não dito” pelo enunciador. Dizer que a língua inglesa é predileta pelo fato de ser mais fácil, traz o efeito de sentido do seu antônimo, ou seja, *espanhol é mais difícil*.

Lanzetti (2010) comenta que a simplicidade ou complexidade de um idioma não pode ser estabelecida linguisticamente, pois nenhuma língua é mais fácil ou mais difícil do que outra. Ele diz que, na verdade, todas são complexas porque a comunicação humana é complexa e que qualquer língua é difícil. O que nos faz pensar que certas línguas sejam consideradas mais fáceis que outras pode ser uma



ilusão cognitiva, a proximidade ou a exposição a um idioma. Além disso, que línguas estruturalmente e historicamente próximas são mais simples de se aprender, mas que obviamente será sempre mais simples aprender um idioma ao qual somos mais expostos.

Por outro lado, os estudantes deixam claro que a língua espanhola, que estruturalmente e historicamente está próxima ao português, é uma língua difícil em relação ao inglês. Essa percepção dos alunos pode estar vinculada à exposição ao inglês na sociedade atual e globalizada. Estamos expostos à língua inglesa cotidianamente por meio da linguagem publicitária, midiática e cultural, o que leva a muitos à falsa impressão de já saber inglês sem mesmo alcançar um nível de aprendizagem satisfatório. Isso pode explicar a menção do enunciado 8 ao termo *entendimento*. Achar mais fácil o entendimento da língua inglesa pode significar que o enunciador se sente mais livre para entender a língua a que se expõe com mais frequência.

A imagem formada pelos estudantes nos enunciados 7 e 8, portanto, é de o espanhol ser uma **língua difícil**.

Encontramos no enunciado 9:

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

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

Entretanto, nessas explicativas, que funcionam como verdadeiros adjetivos, são reveladas cargas semânticas que indicam uma visão positiva *interessante* e outra negativa *muito difícil*, não sobre o idioma em si, mas, podemos inferir através do verbo *ter*, que denota o que contém na língua e não a língua em si, que esses atributos podem estar relacionados ao que envolve a estrutura da língua ou ao que

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

No enunciado 10 se afirma:

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

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

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

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

Tem-se observado que aulas de línguas estrangeiras limitadas ao ensino da gramática são cansativas e produzem uma aprendizagem mecanicista da estrutura linguística do idioma. Entretanto, há de se considerar, de acordo com Revuz (1998, p. 216), que cada método “produz seus alunos brilhantes e seus refratários de modo a não desvendar e pouco contribuir na compreensão daquilo que se põe em movimento para um sujeito dado, ao enfrentar uma segunda língua”. Assim, um método de ensino de línguas estrangeiras será adequado para determinado grupo de alunos e outros métodos não serão. Porém, a declaração de Revuz leva nosso olhar para o sujeito e sua particularidade, e não para o método de ensino. Ela afirma ainda “Nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma língua estrangeira o faça” (idem, ibidem). Observa-se, assim, que a disposição pessoal, o desejo de aprender, são fatores primordiais para o alcance da aprendizagem, indicando a relevância da dimensão afetiva nesse processo.

Nota-se, nos enunciados, que a noção de língua chata descrita pelos alunos, como vimos, está atrelada à questão pedagógica, no entanto, pode proceder também de questões mais subjetivas, em relação ao idioma espanhol. Como por exemplo, a dificuldade de aprendizagem no enunciado 9 e influência da língua inglesa no enunciado 10.

Desta forma, temos a imagem **língua chata**, evidenciada nos enunciados 9 e 10.

A organização da argumentação, no enunciado 11:

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

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

construída pelo informante, de causa e consequência. Sendo assim, a consequência de achar feio o modo de falar ocorre pelo fato de a língua ser parecida com o português.

Observamos também, no enunciado 12:

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

O uso de uma oração causal é apropriada para justificar respostas, pois se refere à causa real da experiência evocada *porque acho ela muito difícil*. Outra semelhança com o enunciado 11 que ocorre é o uso do verbo *acho* que chama a atenção para a particularização da opinião do enunciador, cuja argumentação é organizada por meio de uma progressão temática, na qual começa explicando um motivo para o não gosto, a língua espanhola é *muito difícil* e, assim, avança para outros motivos. Após isso, ele compara a língua espanhola com a língua portuguesa através de uma oração comparativa com elipse do verbo achar *assim como (acho) o português*, demonstrando a visão de língua difícil que tem base na concepção da própria língua materna e, após isso, utiliza um articulador discursivo-argumentativo *além disso*, cuja relação de acréscimo argumentativo, conecta o último motivo *acho que a sua pronúncia é feia*. Observa-se assim, que a visão de língua difícil e feia desse enunciador está vinculada à própria concepção da língua portuguesa:

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

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

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

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

Considerando o pressuposto da psicanálise lacaniana segundo o qual o outro nos constitui “as representações que fazemos do estrangeiro e as representações que o estrangeiro faz de nós atravessam, de modo constitutivo, o sentimento de identidade subjetiva, social e nacional” (CORACINI, 2007, p. 59), podemos dizer, que os alunos projetaram a visão de si no outro e a visão de sua língua na língua do outro. O desprezo e repulsa por sua própria língua são transferidos para a língua do outro por questões de proximidade, seja da estrutura linguística ou da pronúncia. Essa proximidade entre português e espanhol, confirmada na própria história e origem dessas línguas, as tornam, como mencionado no enunciado 11, línguas parecidas e, dessa maneira, línguas indesejadas por sua complexidade, representadas assim pelos adjetivos *difícil* e *feia* que formam a imagem que esses alunos têm de sua própria língua materna projetada na língua espanhola.

Assim, a imagem formada pelos estudantes nos enunciados 10 e 11 é **língua feia parecida com o português**.

No enunciado 13:

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

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

dizer *não acho interessante* amplia o sentido para *Não é uma aula que prenda minha atenção*.

Observamos novamente o emprego de uma oração principal seguida de uma subordinada adjetiva restritiva no enunciado 14:

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

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

Como podemos observar, a falta de interesse desses alunos pela aprendizagem da língua está vinculada à falta de identificação com o idioma. O idioma é visto no enunciado 14 como vinculação implícita com a cultura. Sobre isso afirma Desta forma, a língua pode ser vista como representação social de um povo ou de uma cultura da qual não há o desejo de se identificar ou de se associar por meio do contato promovido pelo processo de ensino e aprendizagem.

A respeito da resistência à aprendizagem de uma língua estrangeira Morillas (2000, p. 3) esclarece:

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

Notamos, assim, nos enunciados 13 e 14 que essa resistência e falta de identificação pela língua e pela aprendizagem podem estar vinculadas a concepções preconcebidas, as quais conferem uma avaliação negativa da língua que pode estar atrelada à cultura.

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

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

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

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

Desta forma, a imagem formada é **língua que não desperta interesse/identificação** nos enunciados 13 e 14.

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

### 3.2 SOBRE O OUTRO ESTRANGEIRO

A análise dos depoimentos dos estudantes, nesta segunda pergunta do questionário, diferentemente da questão sobre a língua, não foram formadas especificamente por meio de adjetivos diretos encontrados nos depoimentos, mas sim, imagens que receberam os seguintes nomes após conclusão da análise do contexto:

- a) Desonesto, fraco e descortês
- b) Indesejável
- c) Imagem intencionalmente apagada ou desfigurada
- d) O outro-estrangeiro como objeto ou mercadoria
- e) Infratores
- f) Imagem de si no outro

Ao visualizar as imagens sobre o boliviano, percebemos que do mesmo modo como as que foram identificadas a respeito da língua, essas também encontram relação com outros discursos, ou seja, o interdiscurso, lembrando o que diz Orlandi (1999, p. 31) “aquilo que fala antes, em outro lugar”. Conforme esta autora, todos esses sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm efeito sobre o que o sujeito expressa em seu enunciado, que pressupõe, entre outras coisas, experiências passadas e o dizer coletivo. Tais enunciados, portanto, trazem essa memória, presentificada neles, “falando com outras palavras” (Orlandi, 1999, p. 32).

Essas imagens também se dividem em dois grupos:

a) Imagens que demonstram rejeição pelo outro estrangeiro: desonesto, fraco e descortês, indesejável, imagem apagada ou desfigurada, o outro-estrangeiro como objeto ou mercadoria, infratores.

b) Imagem que demonstra identificação com o outro estrangeiro: imagem de si no outro.

A identificação, como qualquer prática de significação, está sujeita ao jogo da diferença, conforme Hall (2011), na qual a rejeição encontra seu lugar. Como afirmamos anteriormente, as imagens formadas pelos estudantes estão assentadas sobre esses dois eixos, da identificação e da rejeição. Trataremos de discorrer sobre esses pontos no seguinte capítulo, no qual apresentaremos a próxima etapa do dispositivo de análise.

Vejamos a descrição da análise:



No enunciado 15:

*Odeio, porque os brasileiros não podem trabalhar aqui no Brasil. Além disso, são um bando de ladrão que roubam automóveis aqui e levam para lá. Além disso, vão perder a copa (A19, m, EPar).*

Tem-se uma oração absoluta *Odeio* seguida de uma subordinada causal *porque os brasileiros não podem trabalhar aqui no Brasil*, que expressa o motivo registrado pelo verbo odiar da oração principal. O período seguinte é composto por uma oração principal seguida de sua subordinada adjetiva restritiva que particulariza a significação do antecedente da pergunta. O período que segue é formado por apenas uma oração absoluta. O enunciador faz uso do articulador *Além disso* duas vezes, próprio de ato de fala, produzindo entre as orações relações discursivo-argumentativas que encadeia um movimento de avanço, ou seja, que faz o enunciado apresentar efeito de progressão temática. A presença desse elemento de recorrência produz um acréscimo de sentido e um efeito de intensificação, de tal modo que a mensagem se torna mais presente na memória.

O efeito de sentido ou significado do verbo odiar é muito impactante. O dicionário da Língua portuguesa traz os seguintes sinônimos para essa palavra: querer mal a alguém, detestar, abominar; sentir aversão ou repulsa a; desprezar, aborrecer profundamente.

Kristeva (1994) apresenta em seu estudo sobre o estrangeiro o “viver o ódio” experimentado pelo estrangeiro e, para representar isso, ela se refere ao estrangeiro da seguinte forma:

A aversão, para você, significa que você é um chato, irritante, e que isso vai lhe ser mostrado francamente e sem precauções. Ninguém neste país pode defendê-lo ou vingá-lo. Você não conta para ninguém e já é muito ter de suportá-lo à nossa volta (p. 21).

A autora psicanalista se refere ao estrangeiro nessa declaração, como alguém que fala para si mesmo, pois sua proposta é mostrar que cada um de nós

pode estar dentro da condição de estrangeiro. A princípio, as palavras dessa citação podem parecer fortes e impactantes. Porém, ao retomar às expressões do estudante, constatamos que a repulsa e o ódio pelo estrangeiro são reais nas formações discursivas e ideológicas do sujeito.

No entanto, o enunciador apresenta uma causa para o sentimento de ódio pelo outro: *porque os brasileiros não podem trabalhar aqui no Brasil*. É importante aqui destacar as condições de produção desse discurso, produzido dentro de um contexto em que o desemprego é um problema enfrentado por uma grande parcela da sociedade brasileira. Uma sociedade que sofre filas, noites sem dormir, aflição, fome por conta da falta de emprego. Assim, a causa do ódio, na opinião do enunciador, se deve ao fato de os bolivianos, não somente tomarem postos de trabalho que deveriam ser ocupado apenas pelos brasileiros, mas serem a própria causa do desemprego. A progressão temática, evidenciada pelo uso da conjunção além disso, que funciona como articulador, demonstra como progride os motivos que levam o enunciador ao ódio pelo estrangeiro boliviano e um desses argumentos é *são um bando de ladrão que roubam automóveis aqui e levam para lá*. Trata-se de um estereótipo bem difundido entre a sociedade brasileira em relação aos bolivianos.

O Jornal da Gazeta de São Paulo publicou em 24/08/2011 uma matéria sobre a situação de imigrantes bolivianos que respondem a processo de expulsão do Brasil. A matéria mostrou um levantamento do Ministério da Justiça, cujos dados revelam que atualmente o Brasil tem mais de 15.000 processos de expulsão em andamento contra imigrantes de 147 países, sendo a Bolívia o país que lidera com 2.094 processos de expulsão. No entanto, a matéria deixa claro que os motivos que levam os estrangeiros a cometer delitos são os mesmos para os brasileiros: a falta de emprego e de condições básicas de sobrevivência (BOLIVIANOS...24 ago. 2011).

Fato semelhante ocorreu com estrangeiros barbadianos em Porto Velho. Burgeile (2009) descreve, em sua pesquisa, como eles sofreram preconceitos, acabando por ocasionar sua segregação:

O mesmo ocorreu com os barbadianos em Porto Velho que sofreram muitos preconceitos. Até mesmo o fato de terem um bairro específico situado em um morro acabou por causar sua segregação. Um local localizado dentro dos limites do pátio ferroviário, mas fora do aglomerado urbano formado pelas residências, oficinas e escritórios da ferrovia. A segregação desse

grupo ocorreu também pelo racismo da sociedade local através de normas estabelecidas pelo Clube Internacional e na própria denominação de “Alto do Bode” ao local de moradia dos barbadianos (p. 362).

Com isso, a autora explica que esses fatos passados de discriminação racial podem ter se refletido nas atitudes desse grupo étnico, causando baixa autoestima inclusive em relação a sua língua.

Voltando ao enunciado 15, o efeito produzido pela progressão textual, com a reiteração do articulador na última oração, denota a intenção de enfatizar a repulsa pelo boliviano, que, além dos motivos apresentados na primeira e segunda oração, há ainda mais um, *vão perder a copa*. Tal motivo para o ódio revela um alto grau de rejeição pelo boliviano, que, além de tomar o lugar de trabalho, tomar os bens, é considerado pelo estudante como incapaz de alcançar o nível da competência brasileira medida pelo futebol, considerado o principal esporte e símbolo de cultura e nacionalismo no Brasil. O enunciador, de tal modo, usa de desdém ao realçar as falhas e fraquezas do outro para, desta forma, se sentir superior a ele.

É bom deixar claro que o estereótipo é construído a partir da experiência de alguns. Nossa situação de proximidade com a fronteira traz eventos nos quais presenciamos o estrangeiro boliviano, manifestando seu desespero em busca de condições básicas de vida, que, não sendo encontradas, resultam em delitos.

Para exemplificar isso, o jornal Estadão do Norte, um dos mais destacados de Rondônia, trouxe uma matéria no dia 20 de setembro de 2011, na qual descrevia o trânsito fácil de bolivianos na região e os problemas que esse fato acarreta:

Os bolivianos têm trânsito fácil até Porto Velho, a partir de Guayaramerin, na fronteira com Guajará. A Capital de Rondônia está cheia de estrangeiros vindo do país vizinho: a Bolívia. Informações da Polícia dão conta que a maioria deles é clandestina. Saíram da terra natal conhecida por ser uma região pobre, em busca de emprego nas usinas hidrelétricas do rio Madeira, ou então para atuar no submundo do tráfico de drogas em Rondônia (BOLIVIANOS...20 set. 2011).

Assim, os estereótipos apresentados, foram baseados na experiência, mas aqui reside o perigo da generalização. Observe como no texto do jornal há uma argumentação tendenciosa a rotular ao grupo de bolivianos. Todos da *maioria clandestina* foram classificados como pessoas para atuarem em apenas duas ocupações, nas usinas ou no submundo das drogas. Entretanto, o fato de alguns

atuarem no tráfico, não pode resultar na rejeição de todo um povo, de toda uma cultura e conseqüentemente na rejeição de seu idioma.

Na construção do enunciado 16:

*Não gosto mesmo! Afinal, quando os brasileiros vão até a Bolívia são tratados das piores formas possíveis (A1, f, EPU).*

Observa-se também uma oração absoluta *Não gosto mesmo!*, na qual o enunciador enfatiza o efeito de sentido com o uso do ponto de exclamação. Nota-se, além disso, que ele faz uso desse recurso ainda que esse efeito de sentido se produza pelo advérbio de intensidade *mesmo*. A oração que se segue é iniciada pelo uso de um articulador que, além de encadear um ato de fala, une essa oração *Afinal, quando os brasileiros vão até a Bolívia* à primeira. Unindo, se trataria de uma oração causal da primeira, que evocaria o motivo indicado pelo verbo da oração principal. Porém, da forma como ela está estruturada, trata-se de uma oração principal, seguida de uma oração consecutiva *são tratados das piores formas possíveis*.

Neste enunciado percebemos também a intenção do estudante em enfatizar sua opinião contrária à presença dos bolivianos em Rondônia, acionando seu posicionamento com recursos intensificadores já mencionados. Esse recurso é usado como uma manifestação de vingança pela forma como os brasileiros são tratados quando estão na Bolívia, conforme o enunciador, *das piores formas possíveis*.

Em ambos os enunciados se percebe uma clara manifestação de preconceito social, baseados em estereótipos, bem como um afloramento de manifestação de vingança pelo que os bolivianos supostamente causam, seja com a presença deles aqui ou a respeito de como os brasileiros são tratados na Bolívia, o que leva à atitude de rejeição e de crença em uma superioridade que chega a ser desrespeitosa, ofensiva e desdenhosa.

Essas atitudes, conforme já foi exposto, de acordo com Coracini (2007) fazem parte do imaginário brasileiro que vê esse estrangeiro como indesejável e aquele que se gostaria de banir porque perturba, mas que, na verdade, reflete a própria fraqueza presente no inconsciente e que se manifesta pela ênfase aos defeitos desse outro-estrangeiro, “suas falhas e sofrimentos, na busca de um consolo para seu próprio sentimento de inferioridade; e esse ressentimento ou essa implicância o

faz viver, dá sentido à sua existência e lhe imprime um sentimento de identidade” (p. 76).

Voltando às considerações sobre “viver o ódio” experimentado pelo estrangeiro, Kristeva coloca em evidência que o ódio nessas relações entre o eu e o outro estrangeiro parece tornar a ambos vivos. Ela explica da seguinte forma:

[...] o ódio proporciona uma consistência ao estrangeiro. É contra essa parede dolorosa, mas segura - e, nesse sentido, familiar -, que ele se choca na tentativa de se afirmar para os outros e para si mesmo. O ódio o torna real, autêntico de alguma forma, sólido ou, simplesmente, vivo (1994, p. 21).

Igualmente, a revelação da fraqueza e falhas do outro, podemos dizer, é a revelação da própria fraqueza e falhas em virtude da busca por se sentir melhor, sentir-se vivo, sentimento que propicia a certeza de existência, experimentado tanto pelo sujeito como pelo outro. Isso pode também nos revelar uma forma de resistência.

Portanto, não é de admirar que tal conflito, manter-se vivo por meio do ressentimento, que se exterioriza através do discurso, esteja tão marcadamente presente no rondoniense, ao considerar o fluxo de bolivianos que se destaca pela proximidade da fronteira, que nos propicia, constantemente, entre outras coisas, encontro com esse outro, bem como manifestações de rejeição e estereótipos, conflitos que são próprios de regiões de fronteira.

Portanto, nesses enunciados encontramos imagens formadas a respeito do boliviano que se resumem nestes adjetivos: **desonesto, fraco e descortês**.

No enunciado 17:

*Não acho muito interessante, mas tem que aceitar, afinal o Brasil é composto pelas misturas de raças. (A22, f, EPar)*

Temos uma oração principal negativa, particularizada pelo uso do verbo achar *Não acho muito interessante*, seguida da oração coordenada adversativa *mas tem que aceitar* que, seguida de uma subordinada causal *afinal o Brasil é composto pelas misturas de raças* que expressa o motivo evocado pelo verbo *aceitar*. Nesta subordinada, o enunciador faz uso de um articulador de conteúdo proposicional *afinal* que indica relação lógico-semântica de causalidade que encadeia um ato de fala.

O uso do advérbio de negação, para início da resposta produz efeito de indeferimento do advérbio de intensidade e do adjetivo, utilizados em seguida, mas, além disso, a utilização tanto do advérbio de negação, quanto do advérbio de intensidade, tem a intenção de atenuar o efeito que produziria uma afirmação categórica. Assim, *Não acho muito interessante* equivale a *acho pouco interessante* ou *Não acho interessante*. Esse posicionamento é contra argumentado com o uso da adversativa que vem em seguida, produzindo efeito de sentido de obrigação. Portanto, ainda que a presença dos bolivianos não seja interessante, existe uma espécie de comprometimento que leva à aceitação dos bolivianos aqui. O motivo desse comprometimento é revelado pela subordinada causal, ou seja, pelo fato de o Brasil ser composto por uma mistura de raças.

Observa-se no enunciado 18:

*Às vezes pode ser desagradável pelo fato de ocupar lugares que o povo de nossa região deveria ocupar, mas é bom, pois aumenta as culturas e as etnias da região.* (A3, f, EPu)

O uso de um articulador enunciativo de tipo atenuador *Às vezes*, que preserva a carga semântica da oração principal nominal *Às vezes pode ser desagradável*, a qual é seguida de uma subordinada completiva nominal *pelo fato de ocupar lugares*, seguida de uma adjetiva restritiva *que o povo de nossa região deveria ocupar*, acompanhada de uma coordenada adversativa *mas é bom* e seguida de outra coordenada explicativa *pois aumenta as culturas e as etnias da região*.

Nessa construção, percebe-se a intenção do enunciador, com o uso tanto do articulador *Às vezes* quanto da perífrase verbal *pode ser*, de atenuar e alternar o sentido que expressa o adjetivo *desagradável* e abrir para a expressão de dois argumentos adversos. Há hesitação em afirmar que a presença de bolivianos é desagradável, entretanto, por meio da completiva nominal se revela o motivo pelo qual o enunciador utilizou tal adjetivo, ou seja, pelo fato de o estrangeiro *ocupar os lugares do povo da região*. Tal aspecto negativo, porém, é contra argumentado com o uso da coordenada adversativa. O enunciador afirma ser desagradável a presença dos bolivianos, ao mesmo tempo, alega que é bom por um fator justificável para a presença deles, ou seja, aumentar *as culturas e as etnias da região*, embora os posicionamentos sejam adversos.

A ideia de um Brasil miscigenado foi tema de estudo de Chemama (2000), que trata essa questão como um mito coletivo presente no imaginário brasileiro. Nesse estudo, ele afirma que a ideia de miscigenação no país se refere a uma construção imaginária que sempre vem responder a um desejo, ou sustentar um desejo e por isso toma o aspecto de um fantasma, ou seja, algo em que se crê que existe e precisa ser sustentado para existir:

Parece-me que se reconhece geralmente que há, no Brasil, uma miscibilidade bastante grande entre brancos, negros e índios. Mas o que pode nos interessar mais é que a miscigenação assume uma dimensão imaginária particular. É como se representasse por si mesma o que a nação brasileira teria de específico. [...] Nesse sentido, parece-me que a miscigenação representa um valor, uma representação daquilo que inúmeros brasileiros consideram como sendo o que há de melhor em seu próprio país (CHEMAMA, 2000, p. 25).

Entretanto, esse otimismo em relação ao tema da miscigenação que traz a ideia de uma democracia racial no Brasil, na verdade, conforme Chemama, seria um mito que oculta as diferenças sociais entre grupos raciais que não estariam tão misturados como se crê.

Desta maneira, percebemos a busca dos estudantes por sustentar seu desejo e para isso há a necessidade de se identificar. É, por assim dizer, a necessidade de identificação que se evidencia nos enunciados, mas por meio de contradição entre o desejo e a repulsa.

No que se refere à presença de adversidade nos enunciados, nos chama a atenção o fato de que as conjunções adversativas não contrapõem os adjetivos em si, do tipo atributo e seu antônimo, mas se referem às ideias construídas nos enunciados. No enunciado 17, a contraposição reside no fato de *não ser interessante contra o Brasil é composto pela mistura de raças*. Já no enunciado 18, *desagradável* contrapõe *bom, pois aumenta as culturas e etnias*. Assim, os fatores negativos estão postos em contraste com a visão a respeito de o Brasil ser um país que recebe e é formado por diferentes culturas e povos. Esse fato indica que a contraposição não recai especificamente entre os atributos a respeito dos bolivianos, mas sobre conceitos conflitantes.

As expressões *não acho muito* no enunciado 17 e *as vezes pode ser* no enunciado 18 parecem estar relacionadas a uma busca de manter coerentes as contraposições e minimizar o efeito negativo do desejo de rejeitar, uma vez que a

rejeição de uma outra cultura está totalmente oposta à ideia de um país composto por culturas e raças. Outro fato que nos chama a atenção é que tais discursos estão atravessados pelo discurso da mídia, na qual se veicula mensagens, como por exemplo, a da campanha do Governo Federal, lançada com base no já construído pela sociedade brasileira que traz o *slogan* “Brasil um país de todos”. Essa campanha evidencia a força que tal discurso exerce na construção do imaginário. Trata-se de um mito que permanece na memória discursiva e que aflora no cotidiano. Assim, este imaginário coletivo, que conflita com o próprio sujeito subjetivo, se mostra como um embate entre o peso da imagem do Brasil diverso e o desejo de banir o diferente.

Este fato nos faz lembrar o que apresenta Coracini (2007, p. 59): “Ser brasileiro é ser o que dizem que somos e ver o outro do modo como o vemos”. Podemos perceber nitidamente a aplicação desse pensamento nos discursos analisados, nos quais os estudantes expressam que se sentem obrigados a aceitar o outro-estrangeiro em virtude de manter uma imagem de si que é confirmada pela opinião estrangeira. Assim, os estudantes procuram manter uma imagem, ao mesmo tempo em que projetam nesse outro defeitos que encontram na própria sociedade brasileira.

Por fim, a imagem que destacamos nesses enunciados é a do outro-estrangeiro **indesejável**, mas que deve ser aceito em virtude da manutenção da imagem de um Brasil multirracial.

No enunciado 18:

*Não acho nem boa, nem ruim, pois na minha vida não tem influenciado em nada* (A25, f, EPar)

Temos uma resposta formulada com o uso de uma oração principal *Não acho nem boa*, seguida de uma coordenada aditiva *nem ruim*, onde há elipse do verbo achar. Em ambas as orações, aparecem conjunções aditivas que estabelecem relação de equivalência, são acompanhadas de uma subordinada causal *pois na minha vida não tem influenciado em nada*, que expressa a razão do evento registrado pelo verbo achar.

Percebemos nesse enunciado o efeito de equivalência quanto aos antônimos boa e ruim. O enunciador usa esse efeito de equivalência, mas para negar os



adjetivos. Para ele, como deixa claro com o uso da preposição e do pronome pessoal, a presença dos bolivianos é indiferente, não faz parte de algo que seja notado e o motivo para o efeito da indiferença é revelado pela oração causal, na qual se reitera categoricamente o que foi expresso na oração principal, ou seja, não achar bom nem ruim se deve ao fato de não influenciar em nada na vida do enunciador

Na construção do enunciado 19:

*Para mim não muda em nada e também nem vejo quase bolivianos aqui.* (A8, f, EPu)

Há o uso de uma oração absoluta *Para mim não muda em nada*, seguida de uma coordenada aditiva e *também nem vejo quase bolivianos aqui*.

Neste enunciado ocorre a intenção de particularizar a opinião com o uso da preposição e do pronome pessoal. O enunciador nega a influência da presença do estrangeiro e, além disso, acrescenta por meio da coordenada aditiva outro argumento para o fato já expressado, ou seja, o fato de o boliviano quase não ser visto por ele.

Em relação ao termo *quase*, empregado aqui, trata-se de um advérbio que pode assumir diversos valores em português. Pode ser um advérbio que adota um valor eminentemente temporal ou ainda um advérbio de modo. Note que o advérbio *quase*, neste enunciado, assume um valor "intensivo" porque, de alguma forma, modifica o grau ou a intensidade do verbo *ver* e é tipicamente interpretado como significando *praticamente*. Assim, a oração coordenada aditiva *nem vejo quase bolivianos aqui* equivale a *nem vejo praticamente bolivianos aqui* ou ainda, *vejo poucos bolivianos aqui*. Portanto, ainda que os bolivianos sejam vistos, o enunciador procura deixar evidente que isso não influencia em sua vida.

No que se refere ao uso das construções *na minha vida* e *para mim*, que aparecem nos enunciados 18 e 19, respectivamente, se tratam de marcas de primeira pessoa. O enunciador se responsabiliza pela impressão, imaginação e especificamente nestes casos, pela sensação. Entretanto, não afirma definitivamente que sua opinião representa o mesmo para todos, mas somente para ele, oferecendo a possibilidade de contestação da sensação que ele tem. Isso

evidencia uma marca de individualismo, próprio de quem ignora a existência do outro.

Esse outro-estrangeiro incomoda por despertar no eu a lembrança da inexistência da linearidade. Encontrar-me com o que é diferente desperta a consciência da minha diferença, pois,

Viver com o outro, com o estrangeiro, confronta-nos com a possibilidade ou não *de ser um outro*. Não se trata de simplesmente, no sentido humanista, de nossa aptidão em aceitar o outro, *mas de estar em seu lugar* – o que equivale a pensar sobre si e a fazer outro para si mesmo (KRISTEVA, 1994, p. 21).

Assim, estar no lugar do outro, desse outro que incomoda por sua diferença, demanda um trabalho de aceitar-se como diferente. Além disso, quando há o desejo de banir esse outro, que na memória discursiva aparece por meio de imagens que denotam falhas e necessidades, se torna assim, mais cômodo ignorá-lo, internalizar sua inexistência.

Podemos inferir que a manifestação de indiferença nos enunciados pode estar vinculada a todo esse processo de autoconhecimento e aceitação, presente no inconsciente, que por manifestar a constituição conflituosa do sujeito, causa o encontro com o outro e consigo mesmo. Esse encontro não é desejado, por isso ele prefere deixá-lo no esquecimento, ou mesmo na inexistência.

Portanto, nestes enunciados a imagem que se evidencia é a de um outro inexistente para o sujeito. Uma **imagem intencionalmente apagada ou desfigurada**.

No enunciado 20:

*Eu acho até interessante, assim a gente tem uma noção um pouco de língua espanhola. (A23, f, EPar)*

A resposta é formulada com o emprego de uma oração principal *Eu acho até interessante*, na qual aparece um atenuador, seguida de uma coordenada conclusiva *assim agente tem uma noção um pouco de língua espanhola*.

O uso do pronome pessoal de primeira pessoa *eu* seguido do verbo achar denota intenção de particularidade quanto à sensação expressada. A opinião a respeito da presença dos bolivianos que vem em seguida é *até interessante*. Antes, porém, do emprego do adjetivo, que possui carga significativa da opinião, o

atenuador *até* é empregado para minimizar o efeito de sentido do adjetivo. Trata-se de uma preposição que desempenha a função de um advérbio. Assim, *até interessante* equivale a *chega a ser interessante* ou *é inclusive interessante*. A coordenada conclusiva evoca o motivo desse fato. Em outras palavras, a presença dos bolivianos chega a ser interessante devido à oportunidade do contato com o idioma que eles falam.

O enunciado 21:

*Para mim não é ruim nem bom. Eles não fazem nada de mal para nós, ter eles por aqui é até bom para ter contato com pessoas que falam outra língua e tem outra cultura (A22, f, EPu).*

Apresenta vários períodos. O enunciador começa com uma oração absoluta *Para mim não é ruim*, seguida de uma coordenada aditiva *nem bom*, na qual há elipse do verbo *ser*. Dá seguimento à argumentação com outra oração absoluta *Eles não fazem nada de mal para nós*, vindo então uma predicativa *ter eles por aqui é até bom*, que é seguida de uma subordinada final *para ter contato com pessoas*, que é acompanhada de uma subordinada restritiva *que falam outra língua*, vindo a seguir, uma coordenada aditiva *e tem outra cultura*.

Mais uma vez, percebe-se o efeito de equivalência quanto aos antônimos bom e ruim. O enunciador usa o efeito de equivalência, negando os adjetivos por meio do advérbio *nem*, que causa efeito de neutralidade. A sequência das orações absolutas produz efeito de progressão temática que se inicia com a neutralidade da afirmação inicial, progredindo para um efeito de sentido mais positivo em relação à presença do boliviano. Essa sequência é a seguinte: não é ruim nem bom – não fazem mal – é até bom. Percebe-se, assim, que a progressão de alguma forma ameniza um impacto, que ocorreria entre rejeição e interesse, expressado pela finalidade do uso do adjetivo bom. Neste enunciado também ocorre o uso do atenuador *até* que é empregado para minimizar o efeito de sentido de *bom*. Igualmente, trata-se de uma preposição que desempenha a função de um advérbio, em que, *até bom* equivale a *chega a ser bom* ou *é inclusive bom*.

No que se refere ainda ao uso do atenuador *até*, na forma como foi empregado nos enunciados 20 e 21, percebemos que denota uma enumeração

implícita em que *até interessante* e *até bom* se referem à última possibilidade dentro de uma escala de atributos que pode ir de aspectos negativos até chegar a um aspecto positivo.

Percebemos, no início dos dois enunciados, que o uso de construções em primeira pessoa *eu acho* e *para mim*, lembrando o que foi mencionado na análise anterior, produz efeito de sentido no qual o enunciador se responsabiliza pela impressão, sem afirmar que sua opinião é representativa de uma maioria, tratando-se assim, de um posicionamento particular, que oferece a possibilidade de contestação da sensação, evidenciando uma marca de individualismo.

Desta forma, conforme o que detectamos por meio desta análise nestes enunciados, percebe-se, inicialmente, uma indiferença ou um posicionamento apático em relação ao outro-estrangeiro. Isso se evidencia nas expressões *Para mim não é ruim nem bom* no enunciado 21 e *Eu acho até interessante* no enunciado 20. Nesta última frase, há uma escala de valores implícita. Entretanto, essa indisposição inicial, progride para uma lembrança do que esse outro-estrangeiro pode oferecer em troca de sua estada na região, que nos casos apresentados, se referem ao intercâmbio linguístico e cultural.

Vemos aqui mais uma vez a influência do discurso globalizante nas formações discursivas dos estudantes. Bauman (2005) comenta que no contexto da globalização até as formas básicas de relacionamento social se tornam líquidas devido à insegurança gerada pelo consumismo. Ele explica ainda que o modo consumista requer que a satisfação precise ser e deva ser de qualquer forma instantânea. Nesse sentido, a única utilidade dos objetos é a sua capacidade de proporcionar satisfação,

uma vez interrompida a satisfação, não há lugar para esses objetos inúteis. [...] animais ou humanos, parceiros ou de estimação – será que importa? Todos eles estão aqui pelo mesmo motivo: satisfazer. Se não o fizerem, não tem finalidade alguma e, portanto, nenhuma razão para estarem aqui. (BAUMAN, 2005, p. 71).

De tal modo, Bauman (2005) fala que, dentro do contexto da globalização, os relacionamentos humanos se tornam frágeis e totalmente influenciados pelo consumo, “um mundo em que o aspecto mais importante é acabar depressa, seguir em frente e começar de novo, o mundo de mercadorias” (BAUMAN, 2005, p. 76). Esse mundo de mercadorias reduz os relacionamentos ao sistema de troca por nos

sentirmos a vontade naquilo que estamos acostumados a fazer. A insatisfação do consumo de bens nos leva à insatisfação nos relacionamentos.

Igualmente, podemos perceber nos discursos dos estudantes essa tendência de olhar para o outro em busca do que este tem para oferecer. Notamos que o posicionamento deles é progressivo, vai de uma rejeição inicial para um sistema de troca próprio das condições de produção deste discurso, ou seja, do sistema consumista no qual nos encontramos. A troca consiste em que esse outro-estrangeiro poderá ser aceito em virtude do que ele pode oferecer.

Kristeva (1994) analisa que o interesse pelo estrangeiro é muito frágil diante dos interesses da comunidade, e considera que o espaço e a palavra concedidos ao estrangeiro têm um peso fraco:

A sua palavra não tem passado e não terá poder sobre o futuro do grupo [...] Ela pode ser desejável, surpreendente também, estranha ou atraente, até. Porém, tais atrativos têm um peso fraco diante dos interesses – que falta, precisamente – dos interlocutores. O interesse é interesseiro, ele quer poder utilizar os seus propósitos contando com sua influência que, como qualquer influencia, está vinculada aos laços sociais (p. 28).

Assim, embora esse interesse pelo estrangeiro seja fraco ou frágil, ou ainda considerado sem peso, se exige algo do estrangeiro, em troca de sua estadia no país, conforme vimos na análise. Se exige, talvez, a única coisa que possa oferecer que é seu idioma estranho.

Portanto, a imagem a respeito do outro-estrangeiro que destacamos nesses enunciados é a do olhar para **o outro como objeto ou mercadoria**, como alguém que pode estar em meu espaço desde que ofereça algo, ou seja, atuar dentro de um sistema de troca.

Nota-se, no enunciado 22:

*Não consigo observar mal algum com a presença de estrangeiros em minha região, desde que este aceite e siga os regulamentos deste estado (A11, f, EPar).*

O uso de uma de oração principal *Não consigo observar mal algum com a presença de estrangeiros em minha região*, seguida de uma oração que apresenta estrutura própria de subordinada condicional *desde que este aceite e siga os regulamentos deste estado*, evidenciada pelo uso da locução conjuntiva *desde que*. A oração condicional funciona como modificador da oração principal, ou seja, tem a

função de mostrar uma condição para o cumprimento do que foi manifestado na outra oração. Mas, além disso, percebe-se que a dinâmica sintática de condicionalidade empregada nesse enunciado foge da convencionalidade, pois o uso da condicionalidade, de forma geral, ocorreria com o emprego do *não* na oração condicional com o uso da conjunção *se*. Desta forma a oração *Não consigo observar mal algum com a presença de estrangeiros em minha região*, equivale a *Observo mal a presença de estrangeiros em minha região, se ele não aceita os regulamentos deste estado*, na forma convencional.

Portanto, o uso do advérbio de negação na primeira oração serve para atenuar o efeito de sentido que se produziria se se fizesse o uso geralmente empregado. Observamos assim, que o efeito produzido numa construção mais convencional desse tipo mostraria mais abertamente o posicionamento do enunciador quanto à opinião que deseja expressar.

No enunciado 23:

*Sobre a presença dos bolivianos, não sou contra, só deve haver maior rigor na fronteira para que venham para cá apenas bolivianos de boa conduta (18, m, EPU).*

Temos uma reiteração da pergunta, que tem por objetivo dar oportunidade de organização ao jogo argumentativo *Sobre a presença dos bolivianos*, seguida da resposta em si *não sou contra*, que se trata de uma oração simples que poderia funcionar como uma oração principal da oração seguinte *só deve haver maior rigor na fronteira*. Nota-se que esse *só deve* equivale a *desde que haja maior rigor na fronteira*.

Assim, essas orações poderiam ser organizadas, sem prejuízo do significado que o enunciador deseja expressar, da seguinte forma: *não sou contra, desde que haja maior rigor na fronteira*, funcionando, portanto como oração principal, seguida de sua subordinada condicional. Na forma como se apresenta originalmente, se trata de orações justapostas em que *só deve haver maior rigor na fronteira* se torna oração principal, seguida de sua subordinada final *para que venham para cá apenas bolivianos de boa conduta*. Essa se refere ao propósito ou intenção com que se produz a noção designada pelo núcleo verbal. A oração final apresenta um adjunto adverbial e um objeto direto introduzido por uma palavra denotativa de exclusão *apenas*.

Percebemos nos dois enunciados que os estudantes hesitam em afirmar um posicionamento contrário à presença dos bolivianos. Percebe-se que isso ocorre por todo o efeito produzido pelo uso de condicionalidade explícita no enunciado 22 e implícita no enunciado 23. O próprio uso de repetição do argumento da pergunta, no enunciado 23, já denota necessidade de tempo para formular o que será respondido, demonstrando certo receio de fazê-lo.

De qualquer forma, a argumentação inicial, nos dois casos, é de atitude favorável à presença dos bolivianos, porém ela está condicionada a requisitos que devem ser cumpridos para essa aceitação. No primeiro caso os bolivianos serão aceitos, segundo o enunciador, se cumprirem os *regulamentos deste estado*. No segundo, observam-se dois tipos de restrições que condicionam a aceitação, *maior rigor na fronteira* a fim de que entrem no país *apenas bolivianos de boa conduta*. Isso significa que, não havendo cumprimento dos regulamentos do Estado, rigor na fronteira e se os bolivianos não apresentarem boa conduta, de acordo com os estudantes, o estrangeiro não será aceito. Assim, a aceitação convive com a não aceitação.

Portanto, uma aceitação condicionada significa também uma rejeição. Esse posicionamento de seleção para a entrada de estrangeiro no país e requisitos que devem ser cumpridos para que seja aceito, na visão desses estudantes, pressupõe opiniões formuladas com base em estereótipos já existentes no imaginário do povo brasileiro: os bolivianos não cumprem as leis do país, não possuem boa conduta.

Coracini (2007) faz um estudo semelhante com relação às representações mais recorrentes entre os brasileiros a respeito dos estrangeiros. Ela menciona:

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

A hesitação em afirmar um posicionamento contrário à presença dos bolivianos em nossa região, no enunciado 22 *Não consigo observar mal algum com a presença de estrangeiros em minha região* e no enunciado 23 *não sou contra*, em relação com a condicionalidade, demonstrada pelos estudantes nos enunciados, mostra um conflito em que lutam as concepções formadas pelo imaginário comum e

o aceitável eticamente pela sociedade, bem como entre as formações discursivas e as formações ideológicas presentes no inconsciente.

Deste modo, observamos que esses estudantes apresentaram uma rejeição atenuada, disfarçada através da condição, que, concordando com Coracini, a despeito de estar no inconsciente, se manifesta pela implicância ou manifestação dos defeitos desse outro.

Essa rejeição é reveladora de estereótipos também atenuados pelo efeito da não afirmação por meio da condicionalidade. Portanto, os estereótipos que esses alunos formaram, nos enunciados analisados, a respeito do outro estrangeiro, podem ser representados, de acordo com o tema por eles apresentado, pela imagem: os bolivianos são **infratores**.

O enunciado 24:

*Sinceramente não acho uma coisa ruim. Da mesma forma que eles estão aqui, vários brasileiros estão em países da Europa e América do Norte. Todos buscando melhores condições de vida (A20, f, EPar).*

Começa com um articulador meta-enunciativo do tipo metaformulativo que tem a função de comentar a própria enunciação, dando efeito de como o enunciador se representa perante o outro. *Sinceramente*. Logo em seguida é empregado o verbo *achar* de forma negativa *não acho uma coisa ruim*, que intensifica o posicionamento do informante, que, além de se apresentar de forma sincera, com o uso do verbo deixa claro o posicionamento particular de sua opinião. A oração que se segue se refere a uma construção de valor comparativo de igualdade evidenciada pelo uso da conjunção *Da mesma forma* comparando a situação dos bolivianos *que eles estão aqui*, com a situação dos brasileiros em outros países *vários brasileiros estão em países da Europa e América do Norte* e, para finalizar o enunciado, utiliza uma oração simples, caracterizando uma conclusão *Todos buscando melhores condições de vida*.

Encontramos semelhante estrutura do discurso anterior no enunciado 25:

*Tanto faz, porque tenho certeza que existem brasileiros na Bolívia em busca de um trabalho ou fazendo compras, assim como tem bolivianos no Brasil em busca de uma vida melhor. (A9, f, EPu)*



Em que o enunciador utiliza um articulador meta-enunciativo do tipo atitudinal *Tanto faz* que encena a atitude psicológica com que ele se representa diante do evento. Essa expressão é seguida de uma oração causal que justifica a atitude psicológica anterior *porque tenho certeza que existe brasileiros na Bolívia em busca de um trabalho ou fazendo compras*. Tal oração é unida à seguinte pela conjunção de valor comparativo, dando a essa próxima oração a função de uma comparativa de igualdade *assim como tem bolivianos no Brasil em busca de uma vida melhor*.

O uso dos articuladores no início de ambos os enunciados demonstra a forma como os enunciadores se representam diante dos efeitos de sentidos que trazem suas opiniões. No enunciado 24 *Sinceramente não acho uma coisa ruim*, assim como no enunciado 25 *Tanto faz*, a intenção consiste em atenuar um posicionamento enfático do tipo *é bom* ou *não é bom*, o que demonstra reservas ou receio de ser categórico ou afirmar algo diante do que se vai dizer posteriormente. Em seguida, ao usar comparativas de igualdade, os informantes comparam a situação dos bolivianos com a situação dos brasileiros como iguais dentro do contexto de busca por *melhores condições de vida* 24 ou *de uma vida melhor* 25 mencionado nas suas conclusões.

Assim, igualar a situação dos bolivianos e dos brasileiros é algo difícil de admitir para os estudantes. Esse receio demonstrado com o uso dos articuladores denota a dificuldade de enxergar-se no outro, admitir que somos iguais. Entretanto, essa comparação é evidenciada com o uso das comparativas de igualdade, nas quais os estudantes deixam claro aquilo que ficou difícil de categorizar no início, ou seja, somos iguais bolivianos e brasileiros.

Contudo, é no fim dos enunciados que se deixa claro as condições de produção do discurso, nas quais são realizadas essas comparações e nas que se admite a igualdade, ou seja, dentro da busca por *melhores condições de vida* ou *de uma vida melhor*. Essas palavras são representativas dos efeitos produzidos pelo sistema globalizante sobre a vida cotidiana dos indivíduos provenientes de países explorados.

Nesse contexto, muitas vezes, esses sujeitos terão de buscar fora de seus países oportunidades de estudo ou trabalho para que lhes sejam asseguradas suas necessidades básicas.

A condição do indivíduo fora de seu país é a daquele que reivindica o trabalho como um direito básico, como oportunidade de sobreviver. Isso é explicitado por Kristeva da seguinte maneira:

O estrangeiro é aquele que trabalha. Enquanto os nativos do mundo civilizado, dos países adiantados, acham o labor vulgar e assumem os ares aristocráticos da desenvoltura e do capricho (quando podem...), você reconhecerá o estrangeiro pelo fato de que ele ainda considera o trabalho como um valor. Certamente uma necessidade vital, o único meio da sua sobrevivência, que ele não coroa necessariamente de glória, mas reivindica simplesmente como direito básico, grau zero da dignidade (1994, p. 25).

Deste modo, o sujeito encontra no trabalho o motivo em si de se aventurar como estrangeiro, de ocupar lugares rejeitados pelos nativos, que são aproveitados por ele que encontra, nesses postos, o valor em grau zero de sua dignidade, considerando principalmente o contexto da fragilidade econômica no mundo.

Nesse contexto, o estrangeiro, brasileiro ou boliviano, seja de qualquer pátria, atingida pela desigualdade social entre nações, está disposto a superar o orgulho e assumir uma condição que lhe foi imposta, pois ele se torna:

Batalhador, audaz ou espertalhão, segundo suas capacidades e circunstâncias, ele amealha todos os trabalhos e esforça-se por sobressair nos mais difíceis. Não só nos trabalhos que ninguém quer, mas também naqueles que ninguém pensou (KRISTEVA, 1994, p. 26).

Isso ocorre porque, não tendo trazido nada de seu país, ele se arrisca, sacrifica-se por não ter nada a perder. A autora (1994, p. 26) ainda comenta que: [...] o sacrifício começa pelo trabalho: único bem exportável, sem alfândega. Valor, refúgio universal em estado errante”.

Bauman (2005) vê o grande painel da globalização como uma forma de mudança radical e irreversível, e como uma grande transformação que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, bem como a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana, resumindo, as relações entre o eu e o outro.

É dentro dessas condições de produção do discurso que os bolivianos são comparados aos brasileiros. Nesse contexto, eles são vistos como iguais, buscando meios de sobrevivência dentro das condições impostas pelo capitalismo global. É também nesse contexto, mesmo com reserva, com resistência, e com dificuldade de

afirmar um posicionamento, que observamos a identificação dos estudantes com o estrangeiro, com esse outro que fala a língua a qual é objeto de estudo.

Kristeva (1994) explana ainda de forma propícia esse conflito interior diante do estrangeiro. Trata-se de um estado emocional que nos incomoda e impede de dizer abertamente que nós (brasileiros e bolivianos) somos iguais:

Por conhecê-lo em nós, poupamo-nos de ter que detestá-lo em si mesmo. Sintoma que torna o “nós” precisamente problemático, talvez impossível, o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos conhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades (p. 9).

Percebemos, assim, que os estudantes se qualificaram como estrangeiros também, como quem vivencia as mesmas buscas por condições melhores. Esse posicionamento de identificação, de se ver como estrangeiro fica evidenciado principalmente no enunciado 24 quando o enunciador expressa *vários brasileiros estão em países da Europa e América do Norte*.

Podemos dizer que a imagem a respeito desse outro boliviano é a própria imagem que os estudantes têm de si como brasileiros. Em outras palavras, a imagem de si, foi projetada no outro.

Entretanto, essa imagem não foi captada diretamente no dito pelos alunos, mas identificada no não dito, nas condições de produção do discurso deles, o que torna essa imagem, mais complexa, sem possibilidade de descrevê-la através de um atributo direto. Assim, podemos dizer que a imagem aqui detectada é **a imagem de si no outro** dentro do contexto conflitante da globalização.

## 4 O ENCONTRO COM O OUTRO-ESTRANGEIRO

Neste capítulo partiremos das imagens que foram captadas no capítulo anterior e procederemos a terceira etapa da análise que corresponde ao delineamento das formações discursivas para esboçar o jogo de sentidos com a formação ideológica.

De tal modo, discutiremos sobre os dois eixos identificação e rejeição sobre os quais as imagens dos estudantes se dividiram, bem como colocaremos em pauta o político, o simbólico e a ideologia subjacentes a esses processos, evidenciando como essas implicações influenciam o processo de aprendizagem e como elas constituem a identidade do sujeito.

### 4.1 O ENCONTRO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Comumente se tem pensado que o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras envolve apenas o domínio de um código diferente daquele que o sujeito possui, ou seja, que a aquisição de uma segunda língua envolve processos estritamente linguísticos. Contudo, a língua, como sabemos, não se restringe ao código, mas partimos do pressuposto da teoria lacaniana e do discurso de que “o sujeito se constitui na e pela linguagem” (CORACINI, 2007, p 135). Concordando com a autora, essa língua que constitui o sujeito seja estrangeiro ou não, que o torna cindido, dividido, transitando num espaço em que fronteiras entre o consciente e inconsciente são tênues e movediças, produz nessa constituição, os processos simbólicos de sua estrutura sócio-histórica.

Ainda, segundo Coracini (2007, p. 135) “nomear é dar realidade ao objeto”. Portanto, falar de um idioma e nele incluir a cultura do outro estrangeiro é dar-lhe existência, fora de seus limites geográficos. Significa fazê-lo existir em um país outro, ainda que, muitas vezes, não seja desejado nesse lugar:

[...] o que somos e o que pensamos ver estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência e que herdamos, sem saber como e nem por quê, de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros. O que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido (p. 59).

Deste modo, aprender uma língua será muito mais que aquisição de um código ou informações, será o experimento de reconstituir seu próprio ser, sua própria identidade, pois inevitavelmente a língua estrangeira trará suas simbolizações socioculturais.

Entretanto, esse contato com a língua estrangeira provoca no sujeito aprendiz experiências de estranhamento, pois o encontro de culturas proporcionado pela aprendizagem de uma língua estrangeira causa o conseqüente conflito das relações sociais entre povos, evidenciando as relações de poder e forças implicadas nas relações linguísticas.

Os estudos sobre esse assunto e a realidade educacional de ensino de línguas confirmam que “as relações entre línguas e vida social, são ao mesmo tempo problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento” (CALVET, 2007, p. 19).

José Morillas (2000) explica que o ensino de línguas promove um encontro entre pessoas que provêm de ambientes socioculturais e sociolinguísticos distintos. Segundo ele, esse encontro intercultural pode ocorrer de diferentes modos: improvisado, casual ou formalizado. Um indivíduo se expõe à interculturalidade quando, por enunciado, estuda uma língua estrangeira. Assim o momento de estudo da língua

[...] hace referencia al encuentro entre personas que provienen de entornos socio-culturales y socio-lingüísticos distintos, en una palabra, personas que provienen de un entorno en el cual se ha operado un proceso de aculturación educativa y comunicativa mediante el cual se les han ido transmitiendo unos valores, creencias, conocimientos, y unas formas de pensar, hablar, sentir, y actuar propias de un entorno socio-cultural determinado. Ese encuentro intercultural puede ser de muchas clases: improvisado, casual, o formalizado. [...] las posibilidades de interculturalidad surgen de formas muy diversas: conocer a un extranjero en un viaje, o, simplemente, estudiar una lengua extranjera (MORILLAS, 2000, p. 1).

Neste sentido, a aula de língua estrangeira promove o encontro de culturas distintas. No entanto, o autor esclarece que esse encontro nem sempre é fácil, mas ao contrário, em um maior ou menor grau, essa incidência com frequência se converte em um desencontro e por isso, explica também:

[...] o estudo de uma língua estrangeira é em si mesmo uma experiência de interculturalidade que se experimenta, muitas vezes, em forma de conflito de comportamento: percepção de estereótipos, diferenças de mentalidade,

práticas culturais opostas, incompreensão, desprezo, etc (MORILLAS, 2000, p. 1)

A percepção de estereótipos experimentada no “encontro” que a aprendizagem de uma língua estrangeira proporciona é a percepção de diferenças étnicas, ou seja, percepção do outro estrangeiro.

Uma noção chave para entender essa concepção do outro ou o desencontro, apontado por Morillas (2000), é a falta de identidade empática. O ser humano parece ter uma disposição de criar círculos de identidade separando nossa identidade da dos outros, e, dessa separação, nasce a propensão de classificar, excluindo os que não fazem parte desse círculo e, portanto, a julgar previamente e estereotipar negativamente. Concordamos com o autor, quando se refere à falta de empatia, que, muitas vezes, ocorre no processo de aprendizagem de língua estrangeira, mas as questões que envolvem a relação com o outro, dentro desse processo, podem ir além desta problemática.

No que se refere à didática de línguas estrangeiras, não resta dúvida das inúmeras tentativas, por parte de teóricos, educadores, e professores, de encontrar maneiras, metodologias, técnicas e estratégias de ensino capazes de fazer uma aprendizagem tornar-se bem sucedida ou ainda acelerá-la, contudo, geralmente não se têm dado atenção às relações entre línguas e a constituição identitária do sujeito que, a nosso ver, é constituído na e pela linguagem e, portanto, tanto ele quanto a linguagem, perpassam por processos híbridos, heterogêneos e subjetivos nos quais os processos de identificação e diferença são inevitáveis e necessários.

Desta forma, nossa preocupação nesta pesquisa está voltada para estes processos subjetivos. Portanto, propomos-nos, nas próximas seções, discutir sobre os dois eixos identificação e rejeição sobre os quais as imagens dos estudantes se dividiram, buscando entender a atração ou rechaço do sujeito em relação à aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

## 4.2 AS IMAGENS DE IDENTIFICAÇÃO

Como vimos no capítulo 1 deste trabalho, a identidade é construída a partir do discurso de si e do outro, bem como pelo imaginário social do sujeito que, ao mesmo tempo em que constrói autoimagens de si e do outro, é por elas construído.

Nesta perspectiva temos que levar em conta que “a identidade é um movimento na história” (ORLANDI, 1998, p. 204). Assim, a identidade não é igual a si mesma, não é homogênea, ela se transforma, não há identidades fixas e categóricas (BAUMAN, 2005; HALL, 2011; SILVA, 2011).

Contudo, Orlandi (1998) esclarece que, se de um lado a identidade é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado é ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão.

Assim, ao se trazer reflexões sobre identidade, será fundamental discutir a relação unidade/identificação e dispersão/diferença na perspectiva discursiva. O sujeito necessita encontrar unidade enquanto sujeito para que, ao movimentar sua identidade nas distintas posições que ocupa na história, ele se desloque de uma para outra. Por isso, “a identidade se faz como um percurso na história” (ORLANDI, 1998, p. 205). E a diferença, nesta perspectiva, é vista como algo singular na relação com o outro.

A identificação e a rejeição foram os dois eixos nos quais as imagens que os estudantes formaram sobre a língua estrangeira e sobre o outro estrangeiro se assentaram. Essas imagens sobre a língua e o outro apontam para percepções de semelhanças e identificação, sendo estas a menor parte, bem como apontam para as de diferenças e rejeição que representam a maioria das imagens.

Passaremos, portanto, a discutir sobre as imagens nesses eixos que não necessariamente sejam opostos, mas constitutivos da subjetividade e da identidade do sujeito, bem como manifestações de se estar no mundo.

Começaremos então, com as imagens de identificação que apontam para o desejo de aprender a língua espanhola, bem como para a identificação com o boliviano. Foram quatro: **língua como acesso ao mercado de trabalho, língua fácil e bonita e língua de acesso ao conhecimento**, com relação à língua espanhola e **imagem de si no outro** com relação ao outro boliviano.

Todas refletem uma visão empática da língua e do outro boliviano, conforme vimos nas análises. Entretanto, as próprias condições de produção do discurso demonstram que essa identificação possui uma razão de ser.

Segundo Hall (1997), ao examinar sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado. Assim, os significados que fazem parte desses sistemas de representação, formados pelo imaginário, serão compreendidos

se analisarmos também as condições de produção dessas imagens e as posições que os sujeitos ocupam em seu contexto sócio-histórico.

De acordo com Pêcheux (1981), no mundo capitalista, a alteridade tem um estatuto quase biológico, que reconhece a diferença, entretanto, não implicando na aceitação dela. Segundo ele, esse estatuto deve ser transformado politicamente.

Exatamente nesse contexto capitalista, nessas condições de produção do discurso, ao seguir este estatuto quase biológico, acreditamos se tratar da impregnação cultural que forma nossas bases discursivas e ideológicas. Nesses contextos, os estudantes formaram imagens arraigadas nos ideais neoliberais sobre a língua e sobre o outro que apontam para uma identificação.

Para tanto, apresentaremos um breve comentário das imagens captadas e, junto com ele, um enunciado correspondente, cuja finalidade é exemplificar a discussão. Com isso, executaremos a segunda parte do dispositivo de análise. Neste sentido, iremos esboçar o processo discursivo, ou seja, mostrar o trabalho da ideologia e seus efeitos, bem como a materialização desta na língua, buscando as simbolizações das relações de poder presentes nos enunciados dos estudantes.

A primeira, a imagem da língua espanhola **como acesso ao mercado de trabalho** é mostrada no enunciado 2 a seguir:

*Sim, pois hoje no mercado de trabalho quanto mais idiomas você dominar melhor, será seu desempenho no trabalho em qualquer que seja a área. “O saber nunca é demais (2, m, EPU).*

O enunciado acima demonstra exatamente a razão desses alunos quererem estudá-la. Para eles, estuda-se porque há uma forte pressão do meio que empurra para os ajustes aos padrões de produção e de consumo.

As constantes pressões e exigências do mercado de trabalho, dentro dos paradigmas da globalização, configuram o motivo pelo qual muitos necessitem aprender línguas estrangeiras, visando estar inserido nesse mercado, buscando melhores condições de vida.

Assim, esse motivo configura o anseio do estudante de se tornar um trabalhador, de ter garantido um salário. Entretanto, o anseio é moldado pelos interesses de uma ideologia dominante que, segundo Althusser (1974), utiliza os aparelhos ideológicos do Estado, ou seja, as instituições do Estado, para assujeitá-



lo. O autor postula que as instituições ou aparelhos ideológicos funcionam para a base econômica da sociedade, cujo papel é prover, nos sujeitos, formas de consciências necessárias para que assumam postos ou funções na produção capitalista.

Com base nesse contexto, o poder público oferece o ensino de línguas estrangeiras nas escolas de educação básica, como parte de uma política inclusiva, pregada pelos ideais da democracia, conforme afirma Orlandi (1998, p. 205):

Daí que a questão da língua faz parte desse 'valor': O Estado propicia uma política de invasões, de processos de oficialização, de campanhas de educação, que, reconhecendo as diferenças, procura, no entanto, apagá-las. Do meu ponto de vista, o reconhecimento e o investimento no apagamento da diferença, numa sociedade como a nossa, fazem parte disso que estou chamando movimento da identidade.

Vemos assim o jogo das intenções políticas que configuram as bases que formam o querer do sujeito ideologicamente marcado pelos interesses neoliberais.

Entretanto, além do fator do estudo da língua estrangeira para a inserção no mercado de trabalho, estuda-se também para obter poder sobre os outros que competem dentro desse sistema.

Gnerre (2009) discute sobre como o domínio da linguagem configura um instrumento de poder nas relações sociais, tanto para conceder poder àqueles que têm seu comando como para bloquear o acesso a este poder para aqueles que não o têm.

Segundo Coracini (2007, p. 24) “é justamente porque constrói verdades que o poder se conserva e se dissemina por meio dos discursos. Ora, assim como os discursos carregam poder e são alvos de poder, aqueles que os detêm detêm igualmente poder.” Neste sentido, podemos dizer que deter ou dominar um idioma configura também um desejo de obtenção do poder imbuído na língua que produz articulações e cria relações dentro do mundo da economia e do trabalho.

A segunda imagem de identificação foi **língua fácil**, apresentada pelo enunciado 4:

*Gosto porque acho mais fácil de aprender do que o inglês, a pronuncia também é mais fácil (8, f, EPu).*

Esse enunciado também revela um discurso característico dos ideais neoliberais, no qual se atravessa o discurso publicitário que revela a promoção da língua espanhola como um produto difundido pela rapidez da aprendizagem.

De acordo com Coracini (2007) o discurso publicitário se vale do imaginário social para atingir o interlocutor, ao mesmo tempo que contribui para a “objetificação” da educação e do ser humano, cada vez menos senhor de si e cada vez mais iludido a respeito de sua liberdade.

A terceira imagem sobre a língua espanhola **bonita e de acesso ao conhecimento** é mostrada no enunciado 5:

*Sim, pois a pronuncia é bastante bonita e também para ter conhecimento mundial (11, f, EPar).*

Esse enunciado apresenta uma representação que expressa também influência das tendências neoliberais do discurso publicitário. Entretanto, quando o enunciador se refere à língua como acesso ao *conhecimento mundial* constitui um forte argumento para o desejo de aprender a língua espanhola. Esse desejo possui a faceta do desejo do poder para alcançar um status, como também demonstra um caráter libertador, uma vez que pode vir a ser um meio de obter consciência de influências alienadoras.

Sem dúvida, o domínio de línguas estrangeiras tem sido uma exigência no mundo capitalista para a comunicação num mercado cada vez mais global. Assim, aquele que fala principalmente as línguas estrangeiras consideradas de prestígio, alcançam um *status* social diante dos outros considerados rivais no competitivo mercado. Woodward (2011, p. 19) corrobora com esta ideia quando define que: “todas as praticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”.

Desta forma, na visão de línguas e culturas superiores, imposta por uma visão colonizadora de perpetuação de um domínio, as línguas de *status* e prestígio, em geral, são percebidas como um capital linguístico imprescindível para a ascensão social e cultural.

Portanto, essas imagens que os alunos formaram a respeito da língua espanhola estão permeadas por tendências mercadológicas baseadas no *ter* e *parecer* do sistema capitalista.

Por outro lado, essa imagem em questão, de acesso ao conhecimento, embora faça parte também do discurso publicitário, possui a faceta do contato com o saber, ou seja, com os bens culturais, não somente de consumo, mas de conscientização. Isso pode ser visto como um fator positivo, uma vez que, somente através do conhecimento se desconstrói estereótipos.

A imagem a respeito do outro, **imagem de si no outro** que os estudantes formaram, conforme dissemos, configura uma identificação e está radicada também nos ideais neoliberais, conforme o enunciado 25:

*Sinceramente não acho uma coisa ruim. Da mesma forma que eles estão aqui, vários brasileiros estão em países da Europa e América do Norte. Todos buscando melhores condições de vida (20, f, EPar).*

Nessa imagem, o estudante demonstra igualdade de posição, de lugar, ao ver no outro a mesma busca por condições de vida melhor, fora de seu país. Olha para si como estrangeiro, se coloca no lugar do boliviano no Brasil e se compara com eles como no enunciado 25 *vários brasileiros estão em países da Europa e América do Norte*. Identifica-se com esse outro, como cidadãos de países que sofrem com as mesmas disparidades de nível de desenvolvimento entre as nações, com as desigualdades agravadas pelo neoliberalismo. Vemos assim que a visão do outro está totalmente influenciada pelas condições em que se produz esse discurso de identificação.

Woodward (2011) explica que os sistemas simbólicos e as representações produzem significados que nos posicionam como sujeitos. Os significados dessas representações dão sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Ela sugere que esses sistemas simbólicos tornam possível àquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar.

Deste modo, a imagem compreendida como um processo simbólico estabeleceu, nesses casos analisados, identidades individuais e coletivas, estabelecendo significados de quem sou “eu” e quem é o “outro”, chegando a um processo de identificação.

Identificamo-nos com certas ideias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas batem com algo que temos em nós (ORLANDI, 1998). Ora, esse “algo”, que os estudantes têm em comum com os

bolivianos, não é, senão, a angústia vivida pelo indivíduo diante da insegurança e a flexibilidade do mundo do trabalho das sociedades ocidentais, especialmente as de países subdesenvolvidos.

De tal modo, “nos filiamos a redes de sentido, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas” (ORLANDI, 1998, p. 206).

Desse modo, a psicanálise explica o processo de identificação como um conceito central na vida do ser humano em sua fase infantil, especificamente a fase edipiana, na qual o desejo inconsciente é ativado pela pessoa e imagem dos progenitores. A criança, nesse processo, vai tomando gosto por aquilo que lhe é referenciado a partir de seus pais. Assim sente-se semelhante e assemelha-se a eles.

O processo de identificação dos estudantes pode ter ocorrido, neste caso, pela consciência da semelhança existente entre brasileiros e bolivianos, concordando com o que explica Woodward (2011), que o processo pelo qual nos identificamos com os outros pode ocorrer pela ausência de consciência da diferença ou da separação, ou ainda como resultado de supostas similaridades.

Portanto, ao analisar os processos discursivos, vemos que as imagens resultam como simbolização da ideologia neoliberal e das relações de poder entre sujeitos e instituições. Percebemos, também, que o processo de identificação com a língua e com outro ocorre pela reprodução dessa ideologia internalizada nos sujeitos.

Nesse sentido, o saber língua estrangeira é estritamente reduzido no imaginário dos estudantes, ao saber instrumental e à visão de língua como objeto de consumo que visa integração no mundo globalizado, no qual se almeja o alcance da tão desejada melhoria de vida.

Do mesmo modo, nesse mesmo contexto de busca por uma vida melhor, integrada no mundo do trabalho, o processo de identificação com o outro que fala essa língua ocorre pela similaridade das condições socioeconômicas de países subdesenvolvidos nas quais vivem brasileiros e bolivianos.

#### 4 3 AS IMAGENS DE REJEIÇÃO

As imagens de rejeição configuram o segundo eixo que queremos discutir. Como dissemos, a rejeição não se opõe à identificação, mas, esses dois elementos constituem o movimento da identidade do sujeito como manifestação de se estar num mundo movido pelas relações de poder.

Para tanto, novamente apresentaremos um breve comentário das imagens captadas, desta vez as de rejeição, também, para exemplificar, um dos enunciados de cada imagem. Desta forma, iremos aplicar a segunda parte do dispositivo de análise, que corresponde ao processo discursivo, no qual se põem em evidência os efeitos da ideologia nas relações de poder, presentes nos enunciados dos estudantes.

A maior parte das imagens, identificadas nos enunciados dos alunos, se refere a imagens de rejeição. No que se refere às imagens sobre a língua, notamos que a maioria dos alunos revelou não gostar de estudar a língua espanhola, pela forma como a consideravam nos questionários: Imagem sobre a língua, língua difícil, língua feia parecida com o português, e língua chata.

**A língua difícil** foi considerada assim em comparação à língua inglesa, porque esta faz parte do cotidiano dos alunos e é utilizada pelos meios publicitários, midiáticos e culturais, conforme se observa no enunciado 7:

*Não. Porque eu prefiro inglês. Espanhol é mais difícil. (13, f, 3º, EPar)*

A língua inglesa se torna tão familiar que, por meio de ilusão cognitiva, outra língua estrangeira se torna imaginariamente difícil.

**A língua feia parecida com o português** representa a imagem da língua espanhola comparada ao português, em virtude da proximidade entre essas línguas, conforme pode ser observado no enunciado 12:

*Não, porque acho ela muito difícil, assim como o português. Além disso, acho que a sua pronúncia é feia (20, f, EPar).*

Os alunos demonstraram rejeição por sua própria língua, efeito produzido, principalmente, pela escola que torna o estudo da língua portuguesa tão complexo, que sua aprendizagem, muitas vezes, para estes alunos resulta indesejável para esses alunos e, dessa forma, a língua espanhola recebeu o mesmo atributo.

A **língua chata** é a Imagem vinculada aos aspectos didáticos de ensino, utilizados pelos professores dos informantes, de acordo com o enunciado 10:

*Não, porque desde pequena fui mais influenciada pela língua inglesa e meus professores traziam a matéria de maneira muito chata. (18, f, EPar)*

Essa imagem pode proceder de questões mais subjetivas, como as de cunho afetivo, falta de empatia, em relação ao idioma espanhol.

A **língua que não desperta interesse e identificação** é uma imagem vinculada à falta de identificação com o idioma:

*Não, porque é uma língua (idioma) que eu não me identifico. (19, m, EPu)*

O idioma é visto como representação social de uma cultura da qual não há o desejo de identificar-se ou associar-se por meio do contato promovido pelo processo de ensino e aprendizagem.

Ao relacionar essas imagens, tanto às condições de produção do discurso quanto ao contexto nas quais foram produzidas, ou seja, progressivamente, no mundo globalizado, na sociedade brasileira e, finalmente, em uma escola de Rondônia, percebemos que são imagens reveladoras de dificuldades ou bloqueios no processo de aprendizagem.

Relembrando o que dissemos no início deste capítulo, existe uma grande preocupação com a pedagogia do ensino de línguas, porém como cita Revuz (2006, p. 216) “nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma língua estrangeira o faça”.

Nesse sentido, considerando o que afirma Revuz (2006, p. 216) seja qual for o método, o fator chave para a aprendizagem é o “querer”. Porém, em muitos casos, embora haja o desejo de aprender, é real que ainda possam existir dificuldades ou bloqueios de aprendizagem. E o que dizer de alunos de escolas, nas quais o estudo da língua espanhola faz parte do currículo escolar e, portanto, a aprendizagem dessa língua é uma obrigação para os alunos?

Essa realidade nos faz pensar que há “algo” que permeia a aprendizagem de línguas estrangeiras que vai muito além da exterioridade de técnicas de ensino, hipótese esta que motivou esta pesquisa.

Acreditamos que esse “algo”, não é senão a complexidade da natureza do sujeito constituído na e pela língua, confrontando-se no encontro com essa língua estrangeira que traz o outro estranho à sua cultura, vivendo nesse encontro uma experiência totalmente nova e desconcertante.

Sobre a imagem do boliviano, as imagens foram: Desonesto, fraco e descortês, indesejável imagem intencionalmente apagada ou desfigurada, o outro estrangeiro como objeto ou mercadoria, infratores.

**Desonesto, fraco e descortês** representam imagens que revelam rejeição e ódio pelo boliviano, que pode ter base em relatos ocorridos no contato, próprio de regiões fronteiriças, que aponta no outro tais atributos na busca por se sentir melhor, sentir-se vivo, conforme o enunciado 15.

Essas imagens expõem a fraqueza e as falhas do estrangeiro e se tornam a própria revelação de fraqueza e falhas do brasileiro:

*Odeio, porque os brasileiros não podem trabalhar aqui no Brasil. Além disso, são um bando de ladrão que roubam automóveis aqui e levam para lá. Além disso, vão perder a copa (19, m, EPar).*

**Na questão do indesejável**, os estudantes expressaram, nessa imagem, que aceitam o outro estrangeiro, como uma obrigação, em virtude de manter a imagem do povo brasileiro aberto às diferentes culturas. Os alunos reconhecem-se como um povo miscigenado, ao mesmo tempo em que rejeitam esse outro por encontrar defeitos reveladores da própria sociedade brasileira, de acordo com o enunciado 17:

*Não acho muito interessante, mas tem que aceitar, afinal o Brasil é composto pelas misturas de raças. (I22, f, 3º, EPar)*

Essas concepções podem revelar que esse outro-estrangeiro não é desejado, mas deve ser aceito em virtude da manutenção da imagem de um Brasil multirracial.

**A Imagem intencionalmente apagada ou desfigurada** pode estar vinculada, conforme vimos, a todo um processo de autoconhecimento e aceitação, presente no

inconsciente. Esse processo manifesta a constituição conflituosa do sujeito no encontro com o outro.

Esse encontro não é desejado, por isso o aluno prefere deixar o estrangeiro no esquecimento, ou mesmo na inexistência. Uma imagem intencionalmente apagada ou desfigurada, conforme o enunciado 20:

*Para mim não muda em nada e também nem vejo quase bolivianos aqui. (8, f, EPu).*

Assim, a imagem que se evidencia é a de um outro quase inexistente para o sujeito.

**O outro estrangeiro como objeto ou mercadoria:** percebeu-se, nessa imagem, a tendência de olhar para o outro em busca do que ele tem para oferecer, neste caso, o contato com a língua espanhola:

*Eu acho até interessante, assim a gente tem uma noção um pouco de língua espanhola. (23, f, 3º, EPar)*

Notamos também, um posicionamento progressivo, indo de uma rejeição inicial para um sistema de troca, próprio do sistema consumista.

Portanto, essa imagem constitui a visão do outro-estrangeiro como objeto ou mercadoria, como alguém que pode estar no espaço do sujeito desde que o outro lhe ofereça algo de interesse. Os sujeitos, nesse sentido, atuam dentro de um sistema de troca, próprio das condições em que se produzem esses discursos.

**A imagem de infratores** está representada pelos estudantes que entendem ser uma condicionalidade para o estrangeiro poder residir em nosso país, havendo, conforme eles, a necessidade de seleção daqueles que se enquadram nos critérios estabelecidos por eles, conforme o enunciado 24:

*Sobre a presença dos bolivianos, não sou contra, só deve haver maior rigor na fronteira para que venham para cá apenas bolivianos de boa conduta (18, m, EPu).*

Desta forma, a rejeição atenuada, disfarçada e presente no inconsciente é manifestada através de estereótipos a respeito do outro-estrangeiro, tido como infrator.



Conforme podemos perceber, esses dizeres sobre o outro são constituídos por representações (ou imagens) desse outro, num imaginário que, ao mesmo tempo, interfere, de alguma maneira, na configuração identitária do sujeito (CORACINI, 2007).

Assim, as descrições das imagens, brevemente apresentadas, indicam reprodução de discursos que constituem a própria identidade dos estudantes. Discursos de preconceitos que apontam para a formação de estereótipos sobre o outro e sobre si.

Segundo as evidências dos estudos da psicanálise, apontados anteriormente, acreditamos que possa haver uma resistência inconsciente ao aprendizado, isso é notado nos enunciados dos estudantes. De acordo com Melman (2000), essa resistência ocorre pelo medo da perda da identidade e da perda de si que a outra língua pode implicar.

Entretanto, o medo de a mudança de identidade nada mais é do que uma resistência ao outro, em outras palavras, o medo de assimilar a constituição do outro que está implicada na língua dele. Sobre isso Coracini (2007, p. 153) acrescenta:

Medo do estranho, do desconhecido, medo de questionar suas próprias crenças, seus hábitos, seu modo de se ver e de ver o mundo, de ver o outro, medo de tudo o que pode provocar deslocamento ou mudanças.

No momento em que observamos as imagens de rejeição sobre a língua e a comparamos com as imagens a respeito do outro boliviano, falante da língua estrangeira da nossa fronteira, percebe-se que a rejeição pela língua tem vinculação com a rejeição desse outro, uma vez que a língua do estrangeiro, do outro, traz uma outra forma de pensar o mundo, outra cultura, que, segundo Coracini (2007, p. 153), “vem perturbar, confundir (o modo como penso e vivo não é o único, não constitui a única verdade) e, portanto, pode provocar reações que se manifestam por sentimentos que vão do medo a uma atração.”

Defendemos que o olhar negativo em relação à língua espanhola e à falta de gosto dos estudantes pelo estudo da mesma, ou ainda o bloqueio na aprendizagem, são influenciados pela forma como eles veem o outro, esse estrangeiro boliviano que, pela situação de proximidade promovida pela fronteira, habita entre nós e possibilita o contato intercultural.

Esse outro, de acordo com os estudantes, não desejado, rotulado negativamente, desprezado, ignorado e até odiado, considerado inferior e inábil para alcançar o nível da capacidade do brasileiro é exatamente aquele que possui a língua estranha, ensinada na escola.

Entretanto, há algo mais intrigante ainda que constitui o receio ou medo pelo estrangeiro. No que Kristeva (1994, p. 9) corrobora ao afirmar que: “o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína a nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia”.

Nessa perspectiva, esse receio é a resistência, a dificuldade de reconhecer-se estranho. O estrangeiro que habita em nós desperta no sujeito o reconhecimento de que nada é linear. Assim sendo, a diferença do estrangeiro transmite a mensagem de que na verdade eu sou o diferente e isso perturba e incomoda, pois, da forma a que estamos habituados e acomodados no sistema capitalista, é muito mais conveniente acreditar e assimilar os ideais neoliberais que pregam a ideia do ser humano em seu coletivo, tratado e contado como um entre milhares iguais, destituído de sua singularidade e de sua diferença que o faz único no mundo, mas que, todavia, transtorna sua identidade. Sobre isso, confirma Kristeva (1994, p. 11):

A diferença deste rosto revela um paradoxismo que qualquer rosto deveria revelar ao olhar atento: a inexistência da banalidade entre os seres humanos. Entretanto, é o banal, precisamente, que constitui uma identidade para nossos hábitos diários.

Portanto, a ideia do estrangeiro que habita em nós, nos leva à agitada possibilidade de ser um outro. Essa ideia leva o sujeito a pensar sobre sua diferença, considerando que “não se trata simplesmente, no sentido humanista, de nossa aptidão em aceitar o outro, mas de estar em seu lugar – o que equivale a pensar sobre si e a se fazer outro para si mesmo. O Eu é um outro.” (KRISTEVA, 1994, p. 21).

As questões que abrangem o encontro com o estrangeiro no processo de aprendizagem da língua estrangeira envolvem, não somente diferenças culturais, mas implica na condição de reconhecimento e auto reconhecimento de diferenças, entre universos fonéticos e entre formas de construir significados culturais. A interação promovida nesse contexto requer do sujeito uma flexibilidade que lhe tira de suas bases psicomotoras, conforme entende Revuz (2006).

Essa aprendizagem o coloca diante do não saber, mobiliza um exercício delicado, porque requer do sujeito sua relação com o saber, sua relação com o corpo e sua relação consigo mesmo e, além de todos esses processos, as bases de sua estruturação psíquica (REVUZ, 2006).

Assim, podemos dizer que a estruturação psíquica, ou melhor, a desestruturação psíquica, causada pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ocorre justamente porque a língua constitui o sujeito. Nessas condições, ele se vê diante da situação de que não existe apenas uma forma de denominar as coisas e construir significados. O mundo exterior denominado e, conseqüentemente, visto através da língua estrangeira passa a ser um mundo diferente e não é de admirar que o mundo interior, do psiquismo receba suas conseqüentes mudanças.

Esse processo de distanciamento em relação a sua forma de ver o mundo, o distanciamento de sua própria cultura e, portanto o distanciamento de si mesmo constituem o que Revuz (2006, p. 224) chama de perda de identidade, que pode ser visto como uma operação saudável:

Esse estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como perda da identidade), como uma operação salutar de renovação e de revitalização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade.

Entretanto, nem todos estão preparados para experimentar esse distanciamento de si e de sua língua materna que Revuz (op. cit) define de deslocamento, que, para muitos, pode significar o perigo de perder-se ou ainda de interiorizar traços pertencentes ao outro indesejado. Assim, procuram evitar o perigo de “tornar-se um pouco o outro” (REVUZ, 2006, p.226) em uma tomada de posição:

Tudo se passa como se a tomada de distância em relação à língua materna, que resulta de falar corretamente uma língua estrangeira, fosse impossível. Esse impossível não tem a mesma fonte, nem a mesma significação para cada pessoa, mas, parece-me, está sempre ligado à ruptura e ao exílio. Segundo a pessoa, essa ruptura pode ser temida e evitada, pode ser procurada por ser salvadora, ou pode ser tensão dolorosa entre dois universos (REVUZ, 2006, p 227).

Esse pode ser exatamente o ponto de bloqueio para a aprendizagem de línguas estrangeiras para muitos. E, possivelmente, em nossa região, no Estado de Rondônia, o ponto de bloqueio para a aprendizagem da língua espanhola, idioma de

nosso vizinho, o boliviano, que conforme vimos dos depoimentos dos estudantes se trata de um outro indesejado.

Neste sentido, esses conceitos podem explicar o estranhamento vivido pelos estudantes em situação de encontro com a língua estrangeira, bem como esclarecer a falta de interesse em se envolver no processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar, neste trabalho, conforme nossa problemática de pesquisa, quais as imagens que os alunos de espanhol formaram a respeito da língua espanhola e do boliviano. Essas imagens foram:

Sobre a língua: língua como acesso ao mercado de trabalho, língua fácil, língua bonita e de acesso ao conhecimento, língua difícil, língua chata, língua feia parecida com o português, língua que não desperta interesse/identificação.

Sobre o boliviano: desonesto, fraco, descortês, indesejável, infratores, imagem intencionalmente apagada ou desfigurada, o outro-estrangeiro como objeto ou mercadoria, imagem de si no outro

Vimos que há uma divisão dessas imagens em duas temáticas:

- Identificação: que aponta para o desejo devido à ânsia de preenchimento da falta que constitui seu inconsciente. Essas projeções constituem a menor parte das imagens formadas pelos estudantes.
- Rejeição: que aponta para um medo, que consiste em um processo de rejeição, inquietação por receio de assemelhar-se ou, ainda, tornar-se um outro indesejável. Essa evidência constitui a maioria das imagens formadas pelos estudantes a respeito da língua espanhola e do outro boliviano.

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

Vimos também, que as imagens formadas a respeito da língua espanhola e do outro estão vinculadas a um discurso coletivo, ou seja, encontram relação direta com os ideários neoliberais de consumo presente nos discursos globalizante, publicitário e mitológico que estão permeados por tendências mercadológicas baseadas no sistema capitalista. Além disso, elas demonstram atitudes de rejeição atenuada, disfarçada e presente no inconsciente, manifestada através de estereótipos que apontam para a resistência ao contato com a língua estrangeira e ao outro.

Neste sentido, nossa pesquisa procurou responder também como essas imagens podem influenciar no processo de aprendizagem da língua espanhola, bem como na formação identitária dos alunos.

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

Defendemos que o olhar negativo em relação à língua espanhola e à falta de gosto dos estudantes pelo estudo da mesma, ou ainda o bloqueio na aprendizagem, são influenciados pela forma como eles veem o outro, uma vez que a língua do estrangeiro traz uma outra forma de pensar o mundo, outra cultura, que vem perturbar e confundir e, portanto, provocar reações que se manifestam por sentimentos que vão do medo a uma atração por esse estrangeiro que habita entre nós e possibilita o contato intercultural.

Esse outro-estrangeiro, que traz suas diferenças, imaginariamente é o boliviano que veio da fronteira, que sofre os efeitos de um país subdesenvolvido e que saiu de seu país em busca de uma vida melhor no nosso país que, por também sofrer esses efeitos, o coloca em uma situação econômica inferior ao que já não é adequado. Assim, pode não haver o desejo de pensar o mundo da forma como pensa o estrangeiro, de se deslocar para seu mundo ao falar a língua que ele fala. Essas são implicações que envolvem o contexto sociocultural de nossa região. De tal modo, as implicações que envolvem o ensino de línguas estrangeiras são complexas e envolvem questões de cultura, linguagem, identidade e sociedade.

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

Contudo, nem todos estão preparados para experimentar esse distanciamento de si e de sua língua materna porque isso pode implicar no perigo de perder-se ou ainda de interiorizar traços pertencentes ao outro indesejado.

Assim a identidade do sujeito é construída pelo imaginário social. Esse sujeito heterogêneo, complexo e incompleto constrói imagens do outro e ao mesmo tempo é construído por elas. Essas imagens, resultantes de projeções, funcionam

no discurso e permitem distinguir a posição dos sujeitos. Neste sentido, as imagens constituem um fator relevante na formação identitária do sujeito, bem como em suas relações sociais.

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

Com isso, podemos dizer que, no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras em Porto Velho, há a dificuldade para cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo, não somente de aceitar a diferença, mas de aproveitá-la. Desta forma, a aplicação de um ensino de línguas deve tornar-se instrumento de desconstrução de imagens estereotipadas, pois há, assim, a possibilidade de ver o diferente como um fator de necessidade em que se respeita o ser humano em sua sociedade, seja ela qual for e em que se preserva a imagem e a identidade de cada povo.

A proposta de desconstrução aqui significa “compreender como um conjunto foi construído” (DERRIDA, 1987, p. 21). Assim, a desconstrução a qual nos referimos, que precisa ocorrer no ensino de língua espanhola, é a compreensão, tanto por parte dos docentes como dos discentes, de como e em que circunstâncias esses estereótipos e imagens sobre a língua e sobre o outro, nas formações discursivas e ideológicas, foram construídos.

Nesse sentido, acreditamos que este trabalho contribui para a percepção de efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas. Esses efeitos deixam vestígios de uma ideologia repressora que visa à perpetuação de uma sociedade de classes.

Entretanto, geralmente, a visão de língua, na aula de espanhol, está reduzida a aquisição de formas linguísticas e a visão de cultura nessas aulas, muitas vezes, limitada a uma forma caricaturalizada e redutora da realidade dos povos.

O momento intercultural propiciado pelo ensino de língua deve ser ocasião de reflexões sobre o sujeito da alteridade, sobre quem sou eu e quem é o outro, sobre a necessidade de poder me comunicar com esse outro, desenvolvendo assim, a disposição de produzir nossos pensamentos de uma forma diferente, estranha, que nos enriquece à medida que passo a nomear o mundo com outras palavras e consequentemente com outra visão.

Desta forma, as experiências de estranhamento que presenciamos em sala de aula, com relação ao dito pelos estudantes, ou seja, no que se refere às imagens que eles formaram a respeito do boliviano, o outro da nossa fronteira, devem ser vistas como confrontos internos, contradições resultantes do inconsciente que receia um deslocamento, receia uma tomada de distância de si e de sua cultura.

Um olhar para estes aspectos, uma compreensão dessa realidade despertará naquele que ensina um questionamento da funcionalidade da língua estrangeira e do ensino dela. Para quê ensinar uma língua estrangeira?

Para falar e ser falado por ela, ou seja, ser atravessado por seus significantes, fundando uma subjetividade e formando uma identidade em constante movimento, desta forma, enriquecedora do ser (MELMAN, 2000).

Em síntese, ao considerar o contexto em que vivemos, cada vez mais globalizado, mais consumista, em que se ignora cada vez mais a humanidade, o ser e, no qual, se valoriza mais o produto, podemos destacar que há uma necessidade urgente de:

a) Um despertar por parte dos profissionais do ensino de línguas estrangeiras para as questões ideológicas e subjetivas que envolvem as manifestações linguísticas;

b) Um ensino que procure ter em vista as práticas de identificação, significação e criatividade, que desconstrua imagens de línguas e culturas consideradas inferiores ou imagens de línguas e culturas consideradas hegemônicas;

c) Uma atitude que não transmita uma visão colonizada, muito menos colonizadora, mas sim conscientizada, da cultura estrangeira;

d) Superar uma visão de ensino puramente instrumental e estrutural da língua e começar a ver que o ponto de bloqueio do aprendiz pode não estar vinculado a apenas questões didáticas e metodológicas, mas a algo muito mais subjetivo, de ordem da alteridade.

Deste modo, o ensino de línguas estrangeiras deve ser um espaço de estudo da língua e cultura estrangeiras como meio de promover a construção de nossa identidade, bem como de promover o conhecimento de nossa própria cultura ao nos depararmos com a cultura do outro; aprender com a cultura estrangeira, exercitar a empatia, colocar-se no lugar do outro e nos tornar um pouco o outro, para inclusive, entendermos a nós mesmos; poder transpor a



barreira que nos impede de aceitar as diferenças e fazê-las nossas, admitindo a possibilidade de nossas próprias divergências internas e assim reconhecendo que a aceitação do outro é a própria necessidade da aceitação do eu, e olhar para esse outro diferente para entender que na verdade o estrangeiro sou eu.

Esses são posicionamentos, que a nosso ver, baseando-se nos estudos dos diversos teóricos apresentados neste trabalho, produzirão sujeitos mais confiantes, mais livres para atuar e contribuir em sua sociedade e no mundo.

Entretanto, é importante ressaltar que não se pode entender esses processos de produção social como uma questão de consenso e diálogo apenas. Não bastará somente dialogar e pregar uma conscientização sobre o assunto. As questões nas quais estão envolvidas as relações de poder necessitam de ações políticas.

Assim, entendendo que nosso posicionamento não pode estar limitado a atitudes simplistas que se detêm apenas na descrição de uma situação ou ainda em propostas que apenas reconhecem e celebram a diferença sem questioná-la, acrescentamos mais uma necessidade urgente da lista apresentada anteriormente:

e) Um posicionamento político firme que promova o questionamento não apenas da identidade e da diferença, mas também das relações de poder as quais elas estão associadas, que busque transformar a teoria da produção da identidade e diferença em atitudes de âmbito pedagógico e curricular.

Neste espaço de reconhecimento de si e do outro, no qual vigora a complexidade e a impossibilidade de completude, onde o eu se choca com o estranho e o imaginário responde pela ilusão da estabilidade, que ocorre a (con) fusão da linguagem, da identidade e da diferença que constituem o conflituoso sujeito.

Finalmente, não pretendemos apenas refletir sobre o assunto para uma conscientização, mas, nessas considerações discutimos sobre a necessidade de um posicionamento político firme, sobre uma proposta aberta e em construção.

Diante disso, essas considerações, na verdade, não pretendem ser finais, devido à impossibilidade de esgotamento do tema, mas pretendem instigar o debate e a pesquisa sobre um assunto tão relevante no contexto atual.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. (1970). **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença-Martins Fontes, 1974.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman**; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOLIVIANOS em São Paulo. **Jornal da Gazeta**. São Paulo, 24 ago. 2011.
- BOLIVIANOS ilegais invadem Porto Velho. **Estadão do Norte**. Porto Velho, 20 set. 2011.
- BURGEILE, O. **Um estudo Sociolingüístico dos Afro-amazônidas no Brasil. A Imigração e a Mudança de língua**-ISBN 9780773448735. Lewinston, New York: The Edwin Mellen Press, 2009. 472p.
- BURKE, Peter.; PORTER, Roy **Línguas e jargões: Contribuições para uma História Social da Linguagem**. São Paulo: Unesp, 1997.
- CALVET, Louis Jean. **As políticas lingüísticas**. São Paulo: Parábola Editorial-IPOL, 2007.
- CHEMAMA, Roland. Interrogações sobre o Brasil e suas repercussões para a psicanálise. In: COSTA, Ana Maria Medeiros da. et al. **Imigração e Fundações**. Porto Alegre: Artes Ofícios, 2000. p. 21-30.
- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, Rosinete Vasconcelos. **A fala dos cambas e dos collas: Processos fonético-fonológicos**. Guajará-Mirim: UNIR, 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Linguística, Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Campinas: Papyrus, 1991.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

FREUD, Sigmund. (1895). **Obras Completas**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

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

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GONÇAVES, Janaína Ribeiro; JUSTINIANO, Tamires da Silva. Coordenadora: Djenane Alves dos Santos Valdez, Universidade Federal de Rondônia. **Relatório de Estágio Supervisionado I: Conhecendo a Escola**. Porto Velho: UNIR, 2009.

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

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, IX, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999. p. 11-19.

LACAN, Jacques. **A transferência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LANZETTI, Rafael. Aprender inglês é mais fácil que outros idiomas?. **Boletim-Notícias**. 22 set. 2010. Disponível em <http://www.lotusidiomas.com.br> Acesso em 10 jan. 2012.

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

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

MELMAN, Charles. A função paterna. In: COSTA, Ana Maria Medeiros da. et al. **Imigração e Fundações**. Porto Alegre: Artes Ofícios, 2000. p. 119-132.

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

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

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

PÊCHEUX, Michel.; FUCHS, Catherine (1975). A propósito de uma análise automática do discurso: Atualização e perspectivas. In: GADET, F ; HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Pêcheux**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lê Role de la Memoire in Linguistique et Histoire**. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1981.

PRATES, Luciana Pitwak Machado Silva. **Multiculturalismo e o ensino da língua espanhola na fronteira Brasil-Bolívia**. Guajará-Mirim: UNIR, 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Núcleo de Ciências Sociais (NUCS), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Ciências da Linguagem (PPMCL), Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2011.

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

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: \_\_\_\_\_ (org). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005. p. 35-44.

SILVA, Maria Aparecida da; CASTRO, Rosilene Silva de. Coordenadora: Djenane Alves dos Santos Valdez, Universidade Federal de Rondônia. **Relatório de Estágio Supervisionado I: Conhecendo a Escola**. Porto Velho: UNIR, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais In: \_\_\_\_\_ (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 73-102.

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

## APÊNDICE

## APÊNDICE 1