

Degmar Francisco dos Anjos

**“Sinto que Sou Outra Pessoa Falando em Espanhol”
O Desejo na Aprendizagem de Língua Espanhola**

Cuiabá
2007

Degmar Francisco dos Anjos

**“Sinto que Sou Outra Pessoa Falando em Espanhol”
O Desejo na Aprendizagem de Língua Espanhola**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Estudos Lingüísticos
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Antônia de Assis-Peterson
Co-Orientador: Prof. Dr. Sergio Flores Pedroso

Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT
Instituto de Linguagens - IL
Cuiabá
2007

A599s

Anjos, Degmar Francisco dos.

“Sinto que sou outra pessoa falando espanhol” o desejo na aprendizagem de língua espanhola. / Degmar Francisco dos Anjos. – Cuiabá: o autor, 2007.

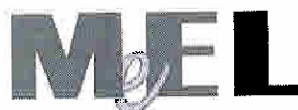
Xxp.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Antônia de Assis Peterson.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens. Campus de Cuiabá.

1. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Discurso. 4. Análise. 5. Aprendizagem. 6. Língua Espanhola. 7. Inconsciente. I. Título.

CDU 81'42(=460)



mestrado em estudos de linguagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS

COORDENAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGEM - MESTRADO – MeEL

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

Profª Drª Maria Elena Pires Santos
Examinadora Externa (UNIOESTE/FOZ)

Prof. Dr. Sergio Flores Pedroso
Examinador Interno (UFMT)

Profª Drª Ana Antônia de Assis Peterson
Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 06 de julho de 2007.

Para Nesia e Dolores,
as duas maiores heroínas que já conheci.

AGRADECIMENTOS

Ao Supremo Deus, por ter me acompanhado em todos os momentos – ainda que muitas vezes eu não o merecesse –, permitindo minha chegada a mais esta conquista.

Àquela que me permitiu visualizar as questões que apresento neste trabalho, Prof.^a Dr.^a Ana Antônia de Assis-Peterson. Sem suas orientações, aconselhamentos e “puxões de orelha” eu certamente não conseguiria desenvolver esta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Maria Elena Pires Santos, que, tanto em minha graduação quanto em meu exame de qualificação, soube com maestria me sugerir valiosas contribuições acadêmicas.

Ao Prof. Dr. Sergio Flores Pedroso, que pacientemente me orientou em diversos momentos, mostrando-me, detalhadamente, sugestões de grande valor para esta pesquisa.

Às três participantes da pesquisa, que pacientemente expuseram partes de suas vidas, auxiliando-me na construção deste trabalho.

Aos amigos Alexandre, Ana Paula, Iuri, Júlio, Maria Evilaza, Nil, Paulo, Vera e Yony – bem como aos muitos outros que aqui não nomeio por faltar espaço, ainda que estejam vivamente presentes em meu coração. Sem o apoio constante dessas tantas pessoas que gentilmente Deus me presenteou, colocando-as em meu caminho, eu certamente não teria sobrevivido sozinho nessa terra longínqua, mas aconchegante, que é Cuiabá.

Aos meus muitos pupilos, alunos queridos, que me instigam a continuar na busca pelo conhecimento.

Aos meus irmãos de coração, Cleide, Cris, Eda e Mara, bem como aos muitos amigos iguaçuenses, em especial Maria Helena e as “Meninas da Biblioteca”, que mesmo distante sempre estiveram presentes em minha vida.

A toda minha família, em especial minhas tias e irmãs, Bena e Loide, pela participação sempre presente em meu crescimento físico, emocional e intelectual.

Às minhas mães, Nesia e Dolores, que com seus modos simples, puros e verdadeiros – muitas vezes por mim questionados e incompreendidos – me direcionaram a caminhos que sempre me conduziram a sucessos.

A meu avô e pai, Jesuíno, in memoriam, que soube me mostrar a importância da humildade, cordialidade e perseverança em todas as ações.

RESUMO

ANJOS, Degmar F. dos. **“Sinto que Sou Outra Pessoa Falando em Espanhol” – O Desejo na Aprendizagem de Língua Espanhola.** Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. Orientadora: Ana Antônia de Assis-Peterson. Co-Orientador: Sergio Flores Pedroso. Cuiabá: UFMT, 2007.

Esta pesquisa foi realizada em forma de estudo de caso com três brasileiras aprendizes de língua espanhola em contexto formal de aprendizagem. O objeto de pesquisa é construído a partir das bases teóricas da Linguística Aplicada conjugadas com o conceito de Linguagem da Análise do Discurso e com os conceitos de Sujeito, Inconsciente, Desejo e Identificação oriundos da Psicanálise Lacaniana. Os dados foram coletados por meio de entrevistas realizadas de acordo com a Proposta AREDA e analisados com base no conceito de Ressonâncias Discursivas. As perguntas de pesquisa foram: (a) Que processos de identificação permeiam a (não)inscrição de sujeitos-aprendizes na língua espanhola? (b) Que especificidades se tornam visíveis no caso de três alunas brasileiras aprendendo espanhol em um curso de Letras? A análise dos dados permitiu compreender que o processo de aprendizagem de uma língua mobiliza as bases psíquicas do sujeito e está relacionado com processos identificatórios, que aparecem como objeto de desejo do aprendiz. Os resultados apontaram para três processos: (1) um processo identificatório ligado a desejos inconscientes que mobilizam o sujeito a buscar avidamente a língua estrangeira, não pela língua em si, mas por ser uma forma de se transformar em um outro, estruturando assim novas identidades; (2) um processo de busca obsessiva pela perfeição lingüística no modo de se pronunciar em língua estrangeira, motivado pelo desejo de se igualar ao falante nativo ao falante nativo; e (3) um processo de resistência que aparece quando o sujeito se apega à língua materna e vê, na língua estrangeira, algo impossível de ser alcançado, estruturando uma série de estratégias de fuga do aprendizado. Conclui-se que o sucesso ou o insucesso do aprendiz de línguas não depende, apenas, de metodologia, professores ou do contexto de aprendizagem, pois há uma “rede emaranhada de confrontos” que, através dos desejos inconscientes, movem o sujeito, podendo aproximá-lo ou afastá-lo da língua-alvo.

Palavras-chave: inconsciente, identidade, processo de inscrição em língua espanhola.

ABSTRACT

ANJOS, Degmar F. dos. **“I Feel as if I’m Someone Else Speaking in Spanish” – The Role of Desire in Learning Spanish.** Master’s Dissertation in Language Studies. Advisor: Ana Antônia de Assis-Peterson. Co-Advisor: Sergio Flores Pedroso. Cuiabá: UFMT, 2007.

This research project was realized through a case study involving three Brazilians studying the Spanish language in a formal educational context. The object of the research project is built upon the theoretical bases of Applied Linguistics, specifically the concept of Discourse Analysis and the subjacent concepts of Subject, Unconscious, Desire and Identification, which stem from Lacanian Psychoanalysis. Data was collected through interviews realized in accordance with the AREDA Proposal and analyzed based on the concept of Discursive Resonances. The questions on which the research was based were: (a) Which identification processes permeate the (non)inscription of the Subject/learner in the Spanish language? (b) What specificities become visible in the case of the three Brazilian students learning Spanish as part of a university-level Foreign Language Teaching Program? Data analysis made it possible to comprehend that the process of learning a foreign language mobilizes the psychic bases of the Subject and is related to processes of identification with the language being studied, which appear as the learner’s object of desire. The results indicated three processes of identification: (1) an identification process linked to unconscious desires in which the Subject is motivated to avidly search out the foreign language, not for the language itself, but as a way to transform oneself into another, in this way structuring new identities; (2) an identification with the native speaker which leads the Subject to obsessively strive for linguistic perfection in the way he pronounces himself in a foreign language; and (3) a process of resistance which appears when the Subject clings to his mother tongue and sees the foreign language as unattainable, setting off a series of strategies to avoid learning. Therefore, the learner’s success or unsuccessfulness doesn’t depend solely on methodology, teachers or the learning environment, since there is a “tangled network of confrontations” that, through unconscious desires, drives the Subject, with the ability to approximate or distance him/her from the target language.

Keywords: unconscious, identity, process of inscription in the Spanish language.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
SUMÁRIO.....	viii
CAPÍTULO 1 – PALAVRAS INTRODUTÓRIAS.....	01
1.1 Organização da Dissertação	11
CAPÍTULO 2 – A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-APRENDIZ.....	13
2.1 Das Noções de Sujeito, Identidade, Identificação e Regularidades Enunciativas.....	13
2.2 Dos Resultados de Pesquisas em Torno da (Não)Inscrição de Sujeitos-Aprendizes em Língua Estrangeira.....	27
CAPÍTULO 3 – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	31
3.1 A Proposta Areda.....	31
3.2 As Participantes da Pesquisa.....	35
3.3 Os Procedimentos de Coleta e de Análise dos Dados.....	39
CAPÍTULO 4 – O RESSOAR DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS.....	42
4.1 Greenson: Uma Análise Psicanalítica.....	42
4.2 O Caso Júlia: “O Desejo de Ser Outro”.....	45
<i>A ilusão do domínio consciente.....</i>	<i>45</i>
<i>A identidade estruturada no desejo.....</i>	<i>47</i>
<i>A frustração da descoberta de que não se é o Outro.....</i>	<i>50</i>

4.3 O Caso Nilda: O Medo do Exílio.....	54
<i>O medo que faz resistir.....</i>	55
4.4 O Caso Paula: A Liberdade de Conciliar O Eu e o Outro.....	60
<i>O desejo cigano.....</i>	60
<i>O Eu se torna um Outro.....</i>	64
<i>A liberdade de ser o Outro sem deixar de ser Eu.....</i>	67
 CAPÍTULO 5 – PALAVRAS CONCLUSIVAS.....	71
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
 APÊNDICE: Entrevista realizada com Paula.....	83

Eu é um Outro

– Rimbaud

Ando muito completo de vazios...

– Manoel de Barros

CAPÍTULO I

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

O Eu de uma Língua Estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna. (REVUZ, 1998, p. 215)

Nascido em Foz do Iguaçu - PR, cidade brasileira fronteira com o Paraguai e com a Argentina, desde cedo, estive imerso em um ambiente de intensa mistura lingüística, pois, além das línguas faladas oficialmente nos três países – português, espanhol e guarani –, era comum ouvir nas ruas conversas da grande população de árabes, chineses, japoneses e coreanos que ali vivem. Ademais, as Cataratas do Iguaçu constituem ponto turístico divulgado internacionalmente, atraindo turistas de todo o mundo, ampliando a babel lingüística.

Recordo-me que na adolescência, com freqüência, acompanhado de vários amigos, costumávamos atravessar a ponte que liga Foz do Iguaçu, no Brasil, a Puerto Iguazú, na Argentina, para nos divertirmos com os amigos de lá nos bares e danceterias. Nesses encontros, a mistura de sotaques, o nosso “portunhol” ou o espanhol falado por eles, parecia, naquele momento, em nada atrapalhar a interação. Se, para alguns, esse contato entre as línguas era visto como motivo de riso ou de irritação, para mim esse cenário multilíngüe exerceu grande fascínio em minha vida, levando-me a fazer um curso de Letras com habilitação nas línguas portuguesa e espanhola e a ser professor de espanhol.

Após a formatura, em 2000, comecei a ministrar aulas de espanhol em escolas públicas e particulares da região, convivendo com alunos de diferentes níveis sociais e experimentando os métodos de ensino à disposição na época. Assim como outros professores de língua estrangeira observaram/observam, estranhei porque há alunos que parecem aprender com certa facilidade e rapidez, e outros não. Tal sensação de desconforto foi, ao ensejo de uma aula, expressa por uma das alunas mais aplicadas de uma turma em que eu lecionava. Ela queria saber o porquê de tanta dificuldade em pronunciar as

palavras da língua espanhola, tendo em vista que fazia todas as atividades pedidas pelo professor. Na época não soube responder, porém compreendia o que ela sentira, porquanto, embora falasse com facilidade e fluência o espanhol, não apresentava a mesma desenvoltura com o inglês, apesar de anos de estudo formal e de contato informal quase que diário com turistas falantes de inglês na cidade Foz de Iguaçu. Notava que, nas várias situações em contato com turistas que me abordavam para pedir informações em inglês, respondia brevemente, tentando fugir do constrangimento de não pronunciar com fluência e naturalidade aquele idioma. Outras vezes, de imediato, recorria ao espanhol.

Na adolescência, a convivência informal com o espanhol e o inglês fora bastante similar, pois no restaurante de propriedade de meu pai, freqüentado tanto por turistas argentinos quanto por turistas de outros países que usavam inglês para se comunicar, tive inúmeras oportunidades para interagir em inglês e/ou espanhol. Na escola, entretanto, comecei a aprender inglês desde as séries iniciais, ao contrário do espanhol, aprendido formalmente no ensino médio.

Ao trabalhar com a língua espanhola em escolas públicas, às vezes em situações precárias de infra-estrutura e sem material de apoio, observava, também, que muitos alunos conseguiam falar com o professor em espanhol na sala. Nos intervalos das aulas, era comum que alunos se dirigissem a mim, em espanhol, para pedir um livro emprestado ou o CD da música usada em sala.

No início da carreira, ministrei aulas de língua portuguesa em uma faculdade em Puerto Iguazú, na Argentina. Trabalhando com alunos falantes nativos de espanhol, observei dois aspectos que me eram familiares. Da parte dos alunos, havia alguns resistentes a práticas orais em português, e outros que, com visível prazer e desinibição, buscavam cantar músicas brasileiras, falar comigo em português sobre os jogos de futebol entre o Brasil e a Argentina, pedir que lhes ensinasse expressões de conquista amorosa para usarem com as moças brasileiras. Da minha parte, sentia-me em casa. Gostava de falar e de ouvir espanhol. Sentia-me feliz quando recebia elogios de que falava o espanhol com facilidade e que meu sotaque era muito próximo dos falantes nativos da região de Buenos Aires.

Finalmente, em 2005, acompanhei de perto as angústias de uma turma do quarto ano de Letras, para quem ministrei as disciplinas de Língua Espanhola IV e Prática de Ensino de Língua Espanhola. Muitos desses alunos já haviam estudado o espanhol antes de entrar na universidade, contudo mesmo estando em fase de conclusão do curso de Letras ainda demonstravam certo desconforto e dificuldades ao tentarem falar em espanhol. Outros alunos, ao contrário dos demais, buscavam falar espanhol qualquer que fosse o momento, exigindo que eu falasse somente em língua espanhola quando me reportasse a eles e pedindo mais atividades de prática oral. Quer dizer: se, de um lado, há – podemos observar – alunos que não progridem em direção à língua-alvo, por outro, há alunos bem-sucedidos.

Essas experiências me levaram a enxergar que o aprendizado de outra língua não poderia estar exclusivamente relacionado com métodos e material de apoio empregados pelo professor, nem mesmo com a idéia de que o aluno, para aprender uma língua, deva estar sujeito a enorme quantidade de exposição a ela. Hoje, sabemos que morar no país da língua que se deseja aprender, ou estar motivado para aprendê-la, não é selo de garantia de aprendizagem dessa língua. Vale dizer: além da questão de métodos de ensino (situações formais de sala de aula), de intenso contato (situações informais) e de fatores psicológicos (a motivação), há outros fatores que afetam a aprendizagem de uma língua estrangeira, seja em contato formal ou informal. Apesar de o aluno achar que não esteja aprendendo ou que seu processo de aprendizagem lhe pareça estagnado ou, ainda, apesar de o professor se sentir frustrado por achar que não esteja ensinando corretamente, de uma forma ou de outra, há ocorrência de aprendizagem. O que não há é garantia de que aquilo que o professor ensina seja aprendido.

O acontecimento de fracasso na aprendizagem de língua estrangeira¹

¹ Neste trabalho, emprego o termo língua estrangeira para indicar a distinção entre língua materna (função psíquica primeira) e língua estrangeira (a outra língua, que desestabiliza/confronta o Eu explicado pela psicanálise lacaniana). No meu entender, tanto o termo língua estrangeira quanto segunda língua podem ser empregados com o mesmo sentido, intercambiavelmente. Assim, mesmo quando eu me referir aos estudos de Serrani – autora que fundamenta esta pesquisa e que opta pela terminologia segunda língua com o sentido de toda língua que não a materna, abrangendo os diferentes contextos de aprendizagem (Ver SERRANI, 1998b, p.151) –, empregarei o termo “língua estrangeira” em vez de “segunda língua”. O que importa distinguir é a conotação psicanalítica não incluída nas definições de língua materna, língua estrangeira e segunda língua no campo preponderante de ASL. Por

não é fenômeno novo (ASSIS-PETERSON, 1998 e 2006)². Antes, tem intrigado, ao longo dos anos, professores e pesquisadores do campo de aquisição/aprendizagem de segunda língua ou de língua estrangeira. Selinker (1972) abonou o nome de fossilização ao processo em que traços lingüísticos (aspectos de pronúncia, vocabulário, sintaxe) se desviam da gramática da língua-alvo e se tornam permanentes, isto é, o aprendiz pára de adquirir a língua. No conceito de interlíngua, proposto por Selinker (1972), ou de sistema aproximativo, proposto por Nemser (1971), a gramática da língua do aprendiz é sistemática e tem regras próprias. Quando ocorrem erros, eles são vistos como parte integrante de uma gramática interna de língua, indicando que regras lingüísticas subjacentes estão em operação. O processo de fossilização é delimitado pelo processo de transferência da língua materna, acolhido como parte da estrutura psicológica subjacente do aprendiz.

O constructo de interlíngua dos anos setentas criou uma agenda de pesquisa de base cognitiva bastante produtiva na área de estudos da linguagem conhecida como ASL (Aquisição de Segunda Língua). Ao invés de enfatizar processos lingüísticos internos pré-determinados, a abordagem cognitiva focalizou a internalização de conhecimento de como os aprendizes acumulavam e automatizavam regras, e como reestruturavam representações internas para corresponder à língua-alvo. Han (1998, p. 50) sugere que uma definição de fossilização leva em conta o inatismo e a manifestação externa do fenômeno:

Nível cognitivo: Fossilização envolve aqueles processos cognitivos ou os mecanismos subjacentes que produzem formas estabilizadas da interlíngua permanentemente.

Nível empírico: Fossilização envolve aquelas formas estabilizadas da interlíngua que continuam na fala ou escrita do aprendiz ao longo do tempo, não importando o insumo ou o que o aprendiz faça.

outro lado, ao adotar o termo língua estrangeira, busco salientar o aspecto de aprendiz, inerente nos participantes desta pesquisa.

² A Explanação acerca das principais correntes teóricas ligadas às pesquisas de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (ou Segunda Língua) foi possibilitada, principalmente, graças à análise dos artigos de Assis-Peterson (1998 e 2006). Estes me conduziram aos vários outros trabalhos ligados à área mencionados no decorrer deste capítulo.

Nesse período, dois eram os vilões que conduziam à fossilização: a Hipótese do Período Crítico – de que existe um período na infância em que a língua é aprendida mais facilmente – e a interferência/transferência de expressões e estruturas da língua materna.

Hoje³, passados 35 anos de pesquisa, o campo de ASL ampliou seu espaço de investigação para compreender a capacidade da representação da natureza da língua do aprendiz, de processos cognitivos e de restrições de ordem biológica e psicológica, bem como do impacto dos ambientes para a aquisição da segunda língua. Em seu escopo de investigação e objetivos, segundo Long (2005, p. 5), “busca-se estudar a aprendizagem de língua como processo cognitivo, altamente complexo, unicamente humano, por tudo aquilo que ele pode revelar acerca da natureza da mente humana e da inteligência”.

Contudo, em relação ao status atual do constructo de fossilização, do ponto de vista de uma perspectiva de construção de teoria, Long (2005, p. 487-521) argumenta que os estudos realizados até o momento, não têm potencial para substantiar que houve ocorrência de fossilização, isto é, estado permanente de insucesso por problemas de definição do constructo e ambigüidades metodológicas da pesquisa. Entre esses, menciona o fato de que houve uma obtenção não nativa, mas não necessariamente de conotações permanentes. Outro aspecto salientado por ele se refere a fundir fossilização com constructos gerais de maturação relativos à idade de aprendizagem. Em resumo, para Long, o constructo fossilização, tal como tem sido interpretado na literatura de ASL, não apresenta dados convincentes para explicar o que é fossilização como produto. Ele propõe tornar “estabilização” o objeto de investigação mais relevante para o campo de ASL pelos seguintes aspectos: a existência da estabilização em um determinado nível é evidente – a estabilização é o primeiro sinal de fossilização; evita-se o problema da permanência; e tal constructo pode ser testado por não ser uma realidade psicológica como “fossilização”⁴.

³ Para uma visão abrangente e atual dos avanços de pesquisa do campo de ASL, veja Doughty e Long (2005).

⁴ Para uma compreensão mais aprofundada dos conceitos de fossilização e estabilização, bem como de divergências de ponto de vista entre encaminhamentos da pesquisa, veja Selinker e Han (2001) Han (2003) e Long (2005).

Por sua vez, Han (2003, 2004) e Selinker e Han (2001) preferem manter o conceito de fossilização, ao invés de estabilização, como o objeto mais relevante de investigação para a pesquisa empírica. A fossilização seria apenas o terceiro caso de estabilização: parada de longo tempo da gramática da interlíngua do aprendiz. O primeiro caso da estabilização seria um estágio temporário de “ficar parado”, e o segundo seria reestruturação da interlíngua. Esses autores concluem que, em vista da complexidade em torno de estabilização e fossilização, faria sentido manter os dois conceitos como entidades teóricas e empíricas diferentes, à medida que seletivamente pesquisadores investigassem estabilização como parte de fossilização.

No campo de ASL, na perspectiva cognitiva, a questão do insucesso do aprendiz não é questão trivial, como podemos apreciar mediante a breve menção do modo instigante e abrangente de teorias e pesquisas no entorno do conceito de fossilização. Não obstante, os autores mencionados convergem na idéia de que há mais especulação, do que validação empírica, a embaçar o poder de predição que deve existir em qualquer teoria. Para eles, uma verdadeira teoria deve ser generalizável a todos os aprendizes, a todas as estruturas. Deve também ser capaz de predizer o que fossiliza e o que não fossiliza. Do ponto de vista do ensino, espera-se que entender o processo de fossilização possa ajudar os professores a entender o que pode ser ensinado/aprendido e o que não pode, para, de sua vez, buscarem estratégias pedagógicas que possam prolongar o processo de aprender.

É interessante mencionar que, pouco antes de falecer, embora não tenha tido a oportunidade de explorá-la, o lingüista aplicado Peter Strevens (Strevens, 1991, p. 27) mostrou interesse na noção de “fluxo psicológico”, trabalhada pelo psicólogo Mihaleý Cskszentmihalyi, como “um estado de concentração que atinge a absoluta absorção em uma atividade”. Em uma carta a seus editores, assim disse:

“eu fui recentemente estimulado pela leitura do fenômeno “fluxo” . . . esse fenômeno parece para mim que responde exatamente a uma das questões mais intratáveis no ensino de línguas: como nós podemos explicar a grande diferença entre a taxa de aprendizagem atingida pelos melhores aprendizes em comparação com aquela dos piores? (eu coloco as diferenças, no extremo, ‘exemplos de melhores casos’, por volta de um fator

100)... Eu reconheço que [tais aspectos como] a absorção da tarefa, o elemento de um desafio, a tensão entre o tédio por um lado e a ansiedade por outro, com operações cognitivas em estado de atividade máxima no intervalo entre ambos”⁵. (STREVENS, 1991, p. 27)

A perspectiva da construção de uma teoria, além da natureza da interlíngua e do processo de fossilização, buscou, entre outros fatores, na marcha dos anos, descrever e explicar a aprendizagem da segunda língua observando as características individuais dos aprendizes para entender, por exemplo, que estratégias usam os bons aprendizes para ter sucesso em sua aprendizagem. Como lembra Bertoldo (2003), os pesquisadores do campo de ASL têm como um de seus objetivos solucionar um problema, quando detectado. Particularmente, tenta-se fazer com que o aluno descubra, na prática, que tipos de estratégias de aprendizagem podem lhe ser mais úteis para que tenha autonomia em sua aprendizagem, isto é, seja capaz de controlar sua aprendizagem. Tal perspectiva só é possível, argumenta Bertoldo (2003, p. 85), sob “a concepção de um sujeito como aprendiz, entendido como um sujeito consciente, intencional, dono de seu dizer”. O interesse no bom aprendiz buscou inferir estratégias que possibilitassem aos aprendizes ditos não bem-sucedidos conseguir o sucesso desejado na aprendizagem, conseguir ultrapassar estágios de estabilização.

Para aqueles que enfatizam a perspectiva da cognição, a questão do por que uns aprendem melhor que outros está ligada à da motivação ou da desmotivação. Segundo Schütz (2003, p. 1 e 2), “a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento-chave, é uma força interior propulsora, de importância decisiva no desenvolvimento do ser humano”. Nessa visão, o ato de aprender línguas postula também um ser ativo, e a questão do sucesso ou insucesso é dimensionada na ordem de uma vontade consciente: não é o professor quem ensina, nem o método que funciona; é o aluno que aprende. O

⁵ Valho-me aqui da tradução manuscrita e inédita do artigo de Peter Strevens, publicado em Grabe e Kaplan (1991), intitulado *Applied Linguistics: An overview*, feita por Timotheu Garcia Pessoa (mestrando do Programa de Mestrado de Estudos de Linguagem da UFMT) e apresentada, em março de 2007, na disciplina de Linguística Aplicada, ministrada pelos Professores Doutores Ana Antônia de Assis-Peterson e Sérgio Flores Pedroso no Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da UFMT.

autor afirma, por igual, que há fatores externos que influenciam o grau de motivação do aluno:

Um ambiente de sala de aula voltada ao ensino formal de uma língua estrangeira, sem a presença de autênticos representantes dessa língua e de sua cultura, é um exemplo de ambiente que não evidencia necessidade, não produz motivação e não estimula o aprendizado. O que se encontra atualmente no ensino de inglês são inúmeros fatores desmotivadores: salas de aula com muitos alunos, professores com proficiência limitada, cobrança através de exames de avaliação com questões truculentas que nada avaliam, repetição oral mecânica, etc. Esses fatores desmotivadores podem ser observados tanto na rede de escolas de ensino médio, onde o ensino de inglês ficou encaixado no método de tradução e gramática do início do século, como nos cursos particulares de línguas, que ficaram encaixados no método audiolingüístico dos anos 60. Nem um nem outro mostra resultados imediatos motivadores nem permite que o aluno alcance a proficiência desejada, gerando inevitavelmente uma certa frustração que, em maior ou menor grau, destrói a motivação. (SCHÜTZ, 2003, p. 2)

O que se percebe, no entendimento de Schütz mostrado acima, é a importância direcionada às questões ligadas a ambiente de aprendizagem (como salas de aula), a método docente (como visto nas críticas à repetição e às formas de avaliação) e à capacidade lingüística do docente (como a ênfase dada a que os professores sejam “representantes da língua e da cultura” estudada). Porém, se realmente são essas as questões fundamentais que influenciam no aprendizado, por que muitos aprendizes de línguas estrangeiras passam anos estudando em escolas particulares de idiomas que possuem excelentes estruturas físicas, professores nativos e métodos considerados como eficazes e ainda assim não aprendem a língua almejada? Por que alguns aprendizes que participam com afinco das aulas apresentam dificuldades enquanto outros, nas mesmas situações, demonstram facilidade na inserção na nova língua? Com os questionamentos apontados quero enfatizar que, mesmo sendo de suma importância as discussões apresentadas por Schütz, no processo de aprendizagem de língua estrangeira há, também, outras questões que merecem ser discutidas.

Devido a essa compreensão, na esteira dos estudos de Bertoldo (2003), Coracini (2003a e 2003b), Tavares (2002), Revuz (1998) e Serrani (1997, 1998a e 1998b), não busco entender o aprendiz de língua estrangeira como um sujeito racional e intencional, ou como um constructo psicológico possuidor de motivação a ser influenciado por fatores externos. Não busco, da mesma forma, discutir o argumento de que o cérebro não é dispositivo simples nem linear em seu modo de operação. Meu principal interesse, neste trabalho, é entender que o processo de aprendizagem de um aprendiz de língua estrangeira pode ser estudado à luz de uma compreensão de sujeito e de aprendizagem diferente das preponderantes na corrente da ASL e na perspectiva da cognição⁶.

Como Bertoldo (2003, p. 85-86), parto “do pressuposto de que a aprendizagem requer do aprendiz uma demanda psíquica considerável no sentido de que esse aprendiz sofre de deslocamentos identitários ao se defrontar com uma segunda língua”. Assim, o que me interessa aqui é verificar como um aprendiz se inscreve⁷ em outra discursividade que não seja a de sua língua materna, e que fatores estão em jogo nesse processo de identificação. O pressuposto seria que os desejos inconscientes pela língua estrangeira, presente em processos de identificação em uma instância psíquica, podem levar o aprendiz ao sucesso na inscrição nessa língua, e o inverso, a resistência à língua estudada, também presente em processos de identificação, levaria o aprendiz àquilo que caracterizaria o insucesso.

Numa perspectiva psicanalítica, a exemplo de Revuz (1998), entendo que a relação do aluno com a língua estrangeira não se resume a tomadas de atitudes para com a língua e para com seus falantes, ou à dependência de fatores externos para que um aluno esteja disposto a aprendê-la, tampouco a

⁶ Vejo necessidade, mesmo que possa parecer redundante, de enfatizar que o objetivo deste trabalho não é minimizar as importantes descobertas feitas pelas demais áreas de estudos de língua estrangeira ou de segunda língua. Tampouco quero afirmar que o processo de aprendizagem seja influenciado somente por questões psíquicas. Há, sim, uma importância das questões externas ao aprendiz, bem como dos processos cognitivos. Porém, neste trabalho, fundamento-me na psicanálise por compreender que processos ligados ao inconsciente do aprendiz são de suma importância nos resultados da aprendizagem.

⁷ Por compreender que o sujeito aprende significativamente uma outra língua que não a materna quando, pronto para a experiência do estranhamento, se inscreve, por meio de processos identificatórios, nas regularidades enunciativas dessa nova língua (SERRANI, 1998b, p.147), emprego neste trabalho – a exemplo de Serrani (1997, 1998a e 1998b), Bertoldo (2003) e Tavares (2002, 2004 e 2005) – a expressão “se inscrever na língua estrangeira” ao me referir ao processo de aprendizagem.

uma relação consciente com a língua. A diferença está na própria forma de conceber o sujeito e a língua estrangeira. Para a autora, a relação do aluno com a língua estrangeira é marcada pelo confronto: o confronto entre o que lhe foi instaurado pela língua materna e a desestabilização psíquica causada pela língua estrangeira. O sujeito aprendiz, aos moldes da noção psicanalítica, é um ser clivado, fragmentado, em constante conflito consigo mesmo. O sujeito não-intencional é marcado por seu caráter contraditório, que marcado por sua incompletude, anseia pela completude. Sua subjetividade não se faz coincidir com seu dizer.

Semelhantemente aos conceitos de Revuz, são as considerações de Serrani (1997). Para ela, o encontro de um sujeito com uma língua estrangeira é um deslocamento da posição de sujeito da enunciação em língua materna para uma posição de sujeito da enunciação em língua estrangeira. Serrani também vê o sujeito como ser conflituoso que, por meio de um processo de identificações, pode se inscrever, ou não, em novo campo da linguagem: a língua estrangeira.

Seguindo esse conceito de estudo da língua estrangeira como modo de inscrição em outra manifestação da linguagem, as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem formal da outra língua passam a ser vistas como estratégias inconscientes do aprendiz, ao confrontar-se com o estranhamento causado pelas novas formas de significação em nova língua. Os sucessos, por outro lado, são decorrentes dos desejos inconscientes presentes nos processos identificatórios que afetam a relação existente entre o sujeito-aprendiz e a língua estrangeira estudada. Dessa forma, tanto a aproximação à língua alvo quanto seu estranhamento estão relacionados às questões psíquicas presentes nas bases subjetivas do aprendiz.

Tavares (2003), de igual sorte, influenciada pela dúvida sobre o sucesso e o insucesso no aprendizado de língua estrangeira, defende a idéia de que os processos identificatórios, de forma inconsciente, movem o sujeito a desejar ou não a língua estrangeira, possibilitando que este se inscreva ou resista a essa nova língua. Sobre essa questão, Tavares afirma:

Aprender uma língua não passa, apenas, por questões externas ao aprendiz - como, por exemplo, questões metodológicas,

sociais, de motivação – ou questões cognitivas, tais como aprimoramento de estratégias, conscientização, dentre outras. Nos discursos dos aprendizes sobre a história deles com a aprendizagem de língua estrangeira, fica claro que há algo da ordem das subjetividades de cada um permeando todo o processo. Surgem conflitos que envolvem a interferência da língua estrangeira nas representações que os aprendizes têm de si mesmos e dos outros, o papel que eles conferem à língua estrangeira na vida deles, a frustração por, muitas vezes, não alcançar o sucesso na aprendizagem e o desejo por “dominar” a língua estrangeira. (TAVARES, 2003, p. 10)

Nesse sentido, o porquê de uns aprenderem mais que outros pode ser explicado, na visão psicanalítica, como vinculado às questões do desejo inconsciente que, no processo de aprendizado, revela aspectos significativos das subjetividades dos aprendizes, podendo ou não incidir positivamente. De fato, é comum ouvirmos alunos ou pessoas da comunidade enunciar: “odeio inglês”, “eu amo espanhol”, “eu acho o espanhol bem mais fácil que o inglês”, “eu desejo aprender várias línguas”, “eu não acho que sei falar bem o inglês”, etc. Dito de outra maneira, o desejo ou o não-desejo, o gosto ou o não-gosto pela língua estrangeira permeia o imaginário, o inconsciente do sujeito.

Seguindo essa perspectiva, examino, neste trabalho, um conjunto de enunciados de três alunas, todas brasileiras, de uma turma do último ano do curso de Letras, com habilitação em Português-Espanhol em Língua Espanhola, para a qual lecionei durante o ano letivo de 2005. O objetivo do estudo visa compreender os fatores não cognitivos e os processos identificatórios presentes no processo de inscrição das três alunas na língua espanhola, aprendida em contexto formal, tomando como pano de fundo as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1 – Que processos de identificação permeiam a (não)inscrição de sujeitos-aprendizes na língua espanhola?
- 2 – Que especificidades se tornam visíveis no caso de três alunas brasileiras aprendendo espanhol em um curso de Letras?

Na busca de respostas às questões supracitadas, embaso-me no conceito de identificação elaborado por Lacan e explicado por Nasio (1996, p. 101), para quem identificação “é o nome que serve para designar o nome de

uma nova instância psíquica, a produção de um novo sujeito” A análise dos enunciados das participantes da pesquisa, coletados por meio de entrevistas, está centrada na proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos), elaborados por Serrani (1998a e 1998b). As ressonâncias discursivas são ressonâncias de significação incrustadas em quatro conceitos principais: paráfrase, correferência, anáfora e glosa. A proposta AREDA foi elaborada para estudar formas de identificação no processo de inscrição em segunda língua ou língua estrangeira. Segundo Serrani (1998a, p. 250), ela é apropriada a estudos de caso, pois compreende que todo discurso representa, potencialmente, um deslocamento – e ao mesmo tempo um efeito – nas filiações sócio-históricas de identificação. É uma tentativa de interpretação dos efeitos de identificação assumidos e não denegados.

1.1 Organização da Dissertação

Esta dissertação se divide em quatro capítulos. Neste primeiro capítulo – Palavras Introdutórias –, abro a dissertação, explicitando, em um relato pessoal na qualidade de aluno e professor de LE, as inquietações iniciais que me levaram a realizar esta pesquisa. Também relacionei o trabalho com algumas pesquisas de outras áreas de estudos da aprendizagem de língua estrangeira, com o intuito de contextualizar o problema e as questões da pesquisa.

No capítulo 2 – A Constituição do Sujeito-Aprendiz –, apresento com detalhes a fundamentação teórica da pesquisa, ampliando a compreensão da noção de sujeito-aprendiz. Explicito, palmilhando a psicanálise lacaniana, os conceitos de sujeito como ser clivado e fragmentado, tendo o inconsciente estruturado como linguagem; de identificação como processos dissolvidos em traços que já se encontram impressos no sujeito, que determinam seu lugar discursivo e modificam continuamente suas identidades; e de identidade como construção imaginária com aparência de totalidade, uma construção instável, fragmentada, não toda, que sofre as oscilações constantes das identificações e

permite ao sujeito identificar-se como o eu que fala. Apresento, em complemento, as pesquisas de Bertoldo (2003) e Tavares (2002), pesquisadores que fundamentaram a égide teórica deste trabalho.

No capítulo 3 – Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa –, apresento o cenário e os métodos empregados na coleta e na análise dos dados. Descrevo os participantes e o fazer da pesquisa, ocupando-me dos pressupostos que regeram o estudo. Comento a proposta AREDA, que é a base teórica do método de coleta de dados e de análise empregados, e faço uma explanação acerca do conceito de Ressonância Discursiva, discutindo os elementos presentes neste método de análise.

No capítulo 4 – O Ressoar dos Processos Identitários –, faço a análise propriamente dita. Inicio o capítulo descrevendo uma análise psicanalítica, na qual a analisada apresenta conflitos identitários em decorrência de uma relação conflituosa entre línguas estrangeiras. Após isto, esquadrinho os depoimentos de cada uma das participantes da pesquisa. Para tanto, optei em analisar os depoimentos circunscritos a cada participante, observando como é que a relação entre sujeito e língua espanhola se deu em cada caso.

No capítulo 5 – Palavras Conclusivas –, desfilo as considerações finais, intentando revisar os principais temas empregados no trabalho, explanando acerca das compreensões que obtive no decorrer da pesquisa. Comento, por igual, a propósito das principais contribuições que este estudo pode trazer ao campo teórico das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-APRENDIZ

Abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua linguagem. (REVUZ, 1998, p. 220)

Este capítulo está dividido em duas seções. A primeira situa as principais noções da abordagem psicanalítica adotada para este trabalho, como a concepção de sujeito, identidade, processos de identificação e de discurso. Defino, de igual modo, as noções de Língua Materna e de Língua Estrangeira que embasam os conceitos mencionados. A segunda seção apresenta resultados de pesquisas elaboradas dentro dessa perspectiva, que oferecem pano de fundo para minha própria pesquisa.

2.1 Das Noções de Sujeito, Identidade, Identificação e Regularidades Enunciativas

Conforme nos informa Coracini (2003a, p. 13), o tema “identidade” é uma das preocupações da contemporaneidade a preocupar os estudiosos de dentro e de fora da academia, nas diversas áreas de economia, política, psicanálise, linguagem, educação, etc. Em grande parte, essa efervescência do tema se deve às grandes mudanças ocorridas por conta dos processos econômicos, sociais e políticos em tempos de globalização. A compressão do tempo-espaço afetou as diversas esferas de situações de comunicação, tecnologia, ciência, levando um indivíduo, um povo ou um grupo social a se interessar por questões de linguagem e identidade. Se, por um lado, os efeitos da força da globalização econômica produzem a centralização e a homogeneização de tudo e de todos, engolfando diferenças na busca de um

mercado global de consumo, por outro, há também um efeito de resistência em que línguas minoritárias ou grupos marginalizados acirram as diferenças e lutam por sua sobrevivência e espaço na sociedade.

No Brasil, o advento do MERCOSUL, em 1991, foi um acontecimento a provocar novas configurações de ordem econômica entre o Brasil, a Argentina, o Paraguai e o Uruguai⁸ que, a exemplo da União Européia e da ALCA, buscou a integração em nível econômico e político do lado da América do Sul para se fortalecer como bloco perante os mencionados. Com isso, é notável a presença, cada vez mais acentuada, do interesse pela língua espanhola. Sua crescente importância, por efeito do MERCOSUL, determinou sua inclusão nos currículos escolares, principalmente nos Estados limítrofes com países onde o espanhol é falado. A aprendizagem do espanhol, no Brasil, e do português, nos países de língua espanhola presentes nesse bloco econômico, tem contribuído para o fortalecimento das relações dos seus habitantes, pois há uma troca expressiva de ordem cultural, social, econômica e política.

O governo brasileiro, sob essa égide das questões econômicas e de integração regional, tornou o ensino do espanhol, que já vinha crescendo desde a década de noventa, obrigatório nas escolas brasileiras a partir de 7 de julho de 2005. Nessa data, o Congresso brasileiro aprovou definitivamente a Lei nº 11.161/2005, que torna obrigatória a inclusão do ensino do espanhol em todas as escolas de ensino médio do País, estabelecendo que as três séries do ensino médio devem oferecer obrigatoriamente a possibilidade de estudar a língua espanhola. Com a nova lei, já referendada pelo presidente da República, chegou ao fim um debate que principiou em 1991, quando a discussão relacionada à necessidade de se ensinar a língua espanhola nas escolas públicas ganhou força no Brasil.

Conforme Cox (1997), do ponto de vista das identidades nacionais, o ensino do espanhol no Brasil poderá mostrar as semelhanças e diferenças entre povos que convivem lado a lado há vários séculos, em um momento em que países buscam a aproximação para a sobrevivência econômica.

⁸ Desde 2004, a Venezuela, a Colômbia, o Equador e o Peru passaram a participar do bloco, na condição de Estados Associados. A partir de 2006, a Venezuela foi incorporada, oficialmente, como país membro do Mercosul.

No passado, cada povo sul-americano lutou sozinho contra outro povo para constituir-se enquanto nação – nação brasileira, nação argentina, nação uruguaia, nação paraguaia. No presente, lutamos juntos para nos definirmos como sul-americanos perante os outros americanos – os do norte. (COX, 1997, p. 180)

Porém, se do ponto de vista da integração nacional essa mistura de línguas e culturas serve para a unificação de interesses econômicos, do ponto de vista individual vem cheia de estranhamentos.

Aprender outra língua é, portanto, mexer com questões de identidades, seja do indivíduo ou do grupo social, seja na qualidade de falantes de uma língua que nos interpela como sujeitos (a língua dita materna), seja na de falantes de uma outra que provoca estranhamentos (a língua dita estrangeira). Como nos indica a epígrafe de Revuz (1998, p. 220) para este capítulo, quando aprendemos outra língua, essa “vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua linguagem”.

Consoante o psicanalista Lacan (1985c. p. 31), o sujeito é “indeterminado”, ou seja, clivado, dividido, fragmentado. Este sujeito dividido, que aqui endosso, aponta para a condição humana de constante insatisfação, busca por algo que falta, não simbolizável, remetendo a relação com o objeto que é sempre da ordem daquilo que falta-a-ser. Grigoletto (2006, p. 18), tendo essa mesma compreensão, explica que “como o sujeito só se presentifica na relação com o Outro, o próprio do sujeito psicanalítico é ser clivado e heterogêneo na sua estrutura”. O que o sujeito almeja lhe é revelado exatamente por essa fragmentação, por essa falta.

O desejo do sujeito é sempre desejo do Outro⁹ e o sujeito só pode saber do seu desejo por meio daquilo que o outro lhe revela. Esta é a razão da compreensão de que o desejo, por meio dos processos identificatórios, se torna constitutivo do sujeito na relação com o outro, em sua própria alteridade, que se dá na linguagem. Nesse sentido, quando o sujeito toma a palavra¹⁰, o

⁹ Lacan faz uma distinção entre o grande Outro e o pequeno outro. O Outro seria o lugar da palavra, que indica o que deseja o inconsciente; enquanto o outro (autre-a) é o semelhante, ou o objeto que confere ao sujeito a dimensão de sua alteridade. Para uma análise mais aprofundada das noções de inconsciente, desejo e identificação, veja Lacan (1985a, 1985c e 1998) e Nasio (1993 e 1996).

¹⁰ A tomada da palavra na língua estrangeira pode ser compreendida como o momento em que o sujeito se vê em condições de recorrer às regularidades enunciativas dessa outra língua para

que está em questão é o agenciamento de significantes (suporte material do enunciado – termo que Lacan busca em Saussure). Quer dizer, há um jogo de processos identificatórios, que envolve, de um lado, imagens inscritas no inconsciente (identificação imaginária), e de outro, elementos do saber discursivo (o sujeito do inconsciente e o significante) que constituem uma identificação simbólica (uma ordem que o produz como sujeito). Segundo Da Poian (2002), a identificação imaginária está na origem do Eu e tem a ver com a imagem especular (formação narcísica, fixação da primeira alienação do sujeito ao desejo do Outro), já a identificação simbólica dá origem ao sujeito do inconsciente e tem a ver com os significantes, traços que marcam a história do sujeito.

Para que ocorra o reconhecimento do eu com a imagem, é preciso que ele esteja imerso em uma estrutura simbólica. Ainda dentro dessa perspectiva, segundo Lacan (apud CHNAIDERMAN, 1998, p. 96), “é a aventura original através da qual, pela primeira vez, o homem passa pela experiência de que se vê e concebe como um outro que não ele mesmo”. Essa regulação da estrutura imaginária se dá mediante o registro do simbólico, de modo que a linguagem é condição *sine qua non* de constituição do sujeito. “O sujeito se constitui pela linguagem (é sujeito de linguagem), sempre na relação com o Outro. A própria linguagem é esse outro para o sujeito, é o campo que abriga a rede de significantes” (GRIGOLETTO, 2006, p. 18).

Segundo D’Agord (2006), a identificação que é imaginária surge como uma unidade sustentada em uma imagem que não reflete a multiplicidade da experiência subjetiva, mas uma das formas desta, a da própria imagem refletida. Ou seja, o sujeito se vê no outro. Com Lacan, de acordo com a visão de Stenner (2004), não podemos falar separadamente de Eu e de objeto (aquilo que é desejado pelo sujeito), pois esses dois termos se criam mutuamente: não há um, sem o outro. É por isso que não menciono que o Eu se identifica **com** o Outro¹¹, pois ele, na verdade, em um processo de

se pronunciar e se enunciar, empregando, para isso, os suportes materiais ou lingüísticos dessa outra forma de se manifestar.

¹¹ É importante mencionar que o conceito de identificação é diferente em Freud e em Lacan. A expressão “identificar-se com”, costumeiramente empregada, remete à compreensão freudiana de identificação, as expressões “identificação imaginária” e “identificação simbólica” remetem, por outro lado, a Lacan. Para maiores entendimentos ver D’Agord (2006), Da Poian (2005), Freud (1977), Lacan (1998) e Nasio (1996).

identificação imaginária, se vê no Outro como em um espelho, tornando-se, assim, ele mesmo, um outro. Nesse sentido, a poética e famosa frase do poeta francês Rimbaud, “Eu é um outro”, que no século XIX intrigou a tantos, se torna compreensível.

No decorrer da vida, as sucessivas identificações imaginárias serão retificadas ou articuladas pelo processo simbólico. Mas, para que isso ocorra, é necessária a formação da identificação simbólica, isto é, a identificação orientada não mais pela unidade momentânea, mas por traços sucessivos de significantes. Em outras palavras, a linguagem, em sua sucessiva rede de significantes se caracterizará como o processo de identificação simbólica que permitirá, ao sujeito, estruturar suas múltiplas identidades imaginárias.

Ao discorrer sobre o papel do Outro na formação do Eu, Lacan (1998) explica que, ao nascer, a criança se concebe como parte do corpo da mãe e, em um estágio posterior, tal criança passa a enxergar-se, como num espelho, pelo corpo da mãe. É a separação deste corpo que passa a ser vista como o momento em que a criança percebe a existência do Outro (no caso, a mãe), se vê como um Eu e identifica uma “falta”.

Compreender o sujeito como dispersão, sujeito cindido, dividido atravessado pelo inconsciente, assinala Coracini (2003a, p. 15), é abraçar “uma perspectiva discursiva que encontra na psicanálise seu ponto de apoio, voltada, sobretudo, para a constituição do sujeito do inconsciente que, imerso no discurso – que sempre provém do Outro –, é mais falado do que fala”.

Tavares (2004), ao analisar os conceitos lacanianos de sujeito, comenta que, a partir da fala, o sujeito já não é como antes. Ao ingressar no universo simbólico da linguagem, a criança metaforiza o significante outrora fálico¹², desejante da mãe, numa substituição pelo Nome-do-Pai: significante que simbolicamente constitui o mundo exterior, a lei que interdita o desejo da criança.

Com isso, aquela alienação na imagem – a criança que se vê na mãe, que é o fundamento do Eu – se substitui pela alienação na linguagem,

¹² Para Lacan (1998, p. 692 a 703), o falo aparece como um significante, mais que isso: o significante organizador dos significantes, ou seja, o significante que origina o sujeito do inconsciente. Nas palavras de Lacan (1998, p. 697), “ele é o significante destinado a designar, em seu conjunto, os efeitos de significado, na medida em que o significante os condiciona por sua presença de significante”.

alienação estrutural em que o significante se apossa do lugar do Eu e produz o sujeito através de um deslizamento contínuo. O sujeito lacaniano vai se pontuando pelo movimento da linguagem que forma a cadeia significante que é o próprio inconsciente. O indivíduo estaria sempre cindido entre o Eu (falso senso de existir) e o Sujeito do inconsciente que irá se dando como efeito, sendo uma função produzida por deslizamento de significantes mediante a linguagem.

Lacan (1998), para especificar a relação que o sujeito falante mantém com o inconsciente e com o desejo, distingue as noções do enunciado do discurso do ato de enunciação que produz este enunciado. Recorrendo ao campo lingüístico para estabelecer certa precisão, Schaffer (s.d.p., p. 4), explicando a noção de enunciado e enunciação para Lacan, compreende que o enunciado pressupõe uma seqüência finita de palavras emitidas pelo locutor. O fechamento de um enunciado, nessa compreensão, é geralmente indicado pelo silêncio que o sujeito falante produz para pontuar sua articulação. O enunciado é produto de uma enunciação, ao passo que esta última é produto de um ato individual da língua que evidencia o processo de fabricação – o ato de criação de um sujeito falante.

Lacan (1998) acentua, entretanto, que não se trata de dois sujeitos – o do enunciado e o da enunciação – mas, sim, que, se há algum lugar de onde o sujeito pode surgir, este é o lugar da enunciação. É no processo de enunciação, a fala, que um sujeito se produz e é produzido. É neste ponto complexo que pode ser compreendido o papel da linguagem na estruturação do sujeito, pois são os sentidos veiculados pela língua, dita materna, que constituem o sujeito.

Como afirma Tavares (2004, p. 230), “é na língua que a fala torna o sujeito singular, sinalizando um saber que age à revelia do sujeito e que revela um desejo latente”. Tal afirmação possibilita compreender a importância da linguagem na psicanálise, pois é por meio das palavras, da fala, que se pode aferir a determinação do inconsciente como algo que age no sujeito, a despeito dele mesmo.

Ao discutir o papel que o Outro ocupa na constituição e estruturação do sujeito, Lacan (1998), apresentando sua concepção de sujeito, concebe uma estrutura em que três registros estão imbricados e se encontram no próprio

dizer: o real, impossível de ser dito, de ser apreendido; o imaginário, que corresponde àquilo que é representável; e o simbólico, que liga e orienta as incidências imaginárias no dizer. Essa articulação entre os três registros se materializa no dizer.

Pacheco, comentando os conceitos de Lacan sobre a estruturação do sujeito, faz a seguinte afirmação:

Este é o sujeito que se apresenta no discurso, assujeitado aos significantes de seu desejo inconsciente, estruturado sob as leis da linguagem: comparece na enunciação entre as oposições disponíveis, é o intervalo entre dois significantes (S1 e S2). O sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante; está assim assujeitado ao significante: nenhum significante é bastante para representá-lo e, desta impossibilidade, resta o objeto a, faltoso, causa de desejo. (PACHECO, 1996, p. 46)

De modo que o sujeito, na constante divisão entre os significantes dos desejos inconscientes, acaba por trazer à tona, mediante a linguagem, tais desejos. Ou, para melhor explicar, o sujeito acaba revelando ao exterior, de entremeio a suas palavras, por meio de seu dizer, aquilo que é latente em seu inconsciente, seus desejos recônditos, marcas de sua incompletude. Explicando esta visão de incompletude que marca o sujeito lacaniano, Stenner diz:

Em O Seminário, livro 11(1964), Lacan traz a falta para o campo do sujeito e do Outro. A falta tem uma dupla inscrição. Por um lado, ela advém do fato de o sujeito depender de um significante que está primeiro no Outro; por outro lado, ela é o que o sujeito perde em sua entrada na linguagem. O que Lacan dirá, de outra forma, é que não há, no campo do Outro, nem no campo do sujeito, um significante que dê conta do ser, da mulher, da morte e, portanto, a falta é condição de inscrição para todo ser de linguagem. (STENNER, 2004, p.58)

A citação de Stenner aclara a relação existente entre sujeito e linguagem que Lacan expõe. Um sujeito conflituoso que sempre estará dividido entre seu

“Eu” e o “Outro” que o constitui pela linguagem, dado que é na linguagem que ele denunciará seus conflitos.

É essa compreensão de sujeito do inconsciente, estruturado pela e na linguagem, incompleto em sua alteridade subjetiva, que adoto nesta pesquisa. É essa fragmentação, presente nas bases do próprio sujeito, que possibilita compreender o aprendizado de uma língua estrangeira como uma prática também fragmentada, conflituosa, complexa.

Consoante Revuz (1998), o processo de falar em uma língua estrangeira é complexo, fragmentado, por ocorrer em dois planos: o da prática de expressão e o da prática corporal.

Objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. Sem dúvida, temos aí uma das pistas que permitem compreender por que é tão difícil aprender uma língua estrangeira. (REVUZ, 1998, p. 216 e 217)

Esse processo de aprendizagem é considerado como prática de expressão por ser o momento em que outras palavras – uma outra língua – dão ao sujeito a possibilidade de produzir os sentidos, de se manifestar, que se torna aparente sua relação com a língua materna. Ou seja, a forma como se expressa diante do mundo só é percebida no instante em que há o confronto com outra forma de fazer o mesmo.

Melman (1992), ao tecer comentário sobre a língua materna, assinala que esta é aquela que vincula a lembrança da mãe que nos introduziu a fala e, ao mesmo tempo, a que nos interdita a mãe, porque é por intermédio dessa língua que sofremos nossa castração. É esta língua que veicula nossos desejos, mas que não garante a expressão desse desejo, justamente pelo fato de que nela a mãe se encontra interdita. Tavares (2004, p. 231), ao analisar esta mesma afirmação de Melman, infere que “a língua materna é uma língua que envolve afeto, é a língua do desejo interditado”. Por sua vez, Coracini,

concordando com essa compreensão, ao falar sobre o inconsciente e a linguagem, se faz categórica:

O inconsciente, definido como o Outro, ou *Lalangue*, nos termos de Lacan (Milner, 1987, p.49), “funciona como uma língua interditada e a expressão mais manifesta deste interdito repousa nisto: o sujeito não pode articular plenamente o desejo que é inerente, que é veiculado por esta cadeia, que é constitutivo dessa cadeia”: o inconsciente constitui essa zona heterogênea, habitada pelo desejo da mãe, interditado pelo pai (social). O desejo da mãe pode ser explicado como o desejo da completude, da totalidade que, recalcado, gera angústias e buscas constantes de resolução que se acha sempre adiada. (CORACINI, 2003b, p.148)

Conforme a compreensão de Coracini, não há a linguagem externa ao sujeito, pois é ela mesma quem o constitui. E é nessa constituição pela linguagem que os desejos do sujeito serão interditados pela língua que será chamada de materna. “A língua materna é justamente aquela que abafa esses desejos, constituindo, em nível consciente, a ilusão do sujeito completo, uno, origem do sentido, capaz de se autocontrolar e controlar o outro” (CORACINI, 2003b, p. 148).

É essa cisão entre a busca pelo controle, ocorrida no campo da consciência, e a incompletude, sentida pelo sujeito no campo da inconsciência, que torna o encontro do sujeito com uma outra forma de se manifestar, uma língua que lhe é estranha, conflitante e complexo. Dado que o sujeito é clivado e heterogêneo, constituído pela linguagem, mediante uma língua que lhe é materna, sua relação com a língua estrangeira será, também, clivada, heterogênea.

Essa compreensão de sujeito faz com que também se repense a noção de identidade. Em sua concepção tradicional, o termo sugere uma idéia de unidade e de estabilidade, sendo algo pertencente ao ser humano e que o acompanharia durante toda a sua vida (alguns até afirmam que a identidade pode sofrer mudanças com o tempo, mas continuaria a ser A Identidade – algo uno). Porém, tal visão seria conflitante com o descentramento que a descoberta do inconsciente expõe. Como explica Vasconcelos (2003, p. 168),

“se o sujeito não é uno e é construído no seu processo histórico, a questão da identidade coloca-se não como integral, unificada, estática ou estável como a queriam no passado”. Chnaiderman (1998, p. 49), coadunando com essa visão, afirma que “a idéia de que existiria uma identidade que definiria o sujeito psíquico vem sendo criticada como uma idéia totalizante que não leva em conta a multiplicidade que nos constitui”.

Em tal conceito de identidade está implícita a seguinte restrição exposta por Serrani (1997, p.8): “a identidade opera na dimensão da representação (portanto, imaginária) da unidade do locutor (ou interlocutor) enquanto ego”. As identidades são sempre imaginárias, colocando em funcionamento imagens que o sujeito faz de si mesmo, a partir de imagens lançadas pelo olhar do outro e que permitem a ele se reconhecer enquanto tal. Portanto, se aceitamos as identidades como imaginárias, e levando em conta a multiplicidade que constitui a subjetividade humana, concluímos que não há uma, mas muitas identidades de acordo com as categorizações e divisões segundo as quais um sujeito poderia se posicionar.

As identificações, por outro lado, situam o sujeito no mundo e nas relações sociais. As múltiplas identificações, dissolvidas em traços que já se encontram impressos no sujeito, ao mesmo tempo em que determinam o lugar discursivo do sujeito, também caracterizam sua identidade, ou seja, o processo de identificação se torna um mecanismo pelo qual o sujeito constrói as identidades que, por estarem em constante movimento, são estruturadas e desestruturadas continuamente. São esses processos identificatórios que apagam a idéia de unidade das identidades e possibilitam que, mediante a linguagem, a identidade seja construída para/pelo sujeito. A identidade é, portanto, uma construção instável, fragmentada, não toda, que sofre as oscilações constantes das identificações. Construção imaginária com aparência de totalidade, ela permite ao sujeito se identificar como o Eu que fala.

A identificação é vista como marca simbólica a partir da qual o sujeito adquire não sua unidade, mas sua singularidade. Se a identidade é compreendida como a representação do fato de existir, de ser, a identificação enfatiza a referência ao dizer. A construção da identidade conforme a concebe a psicanálise é um processo que passa pela língua, que, representando para o sujeito a dimensão simbólica, cria a possibilidade de se inscrever na língua.

Tal consideração sobre sujeito, identidade e identificação é relevante por permitir compreender a relação de afetividade que está entranhada na língua materna. A partir desta relação intrínseca língua(gem)-sujeito-identidades, tem-se uma concepção de linguagem – tendo como principal elemento a língua materna – como a própria condição de estruturação psíquica, já que é a partir da inscrição do sujeito no universo da linguagem que ele se subjetiva e se torna Eu. Em outras palavras, o sujeito incorpora fragmentos da fala do outro e pode reconhecer-se como num espelho, reconhecendo sua fala na do outro. É nesse movimento identificatório que o sujeito é capturado pela linguagem, em um processo de subjetivação¹³, e se torna o Eu.

Assim, a linguagem jamais poderia ser concebida como um instrumento que fosse utilizado pelo homem para exprimir suas intenções de comunicação. Em contrário, é o “espaço do sujeito afetado pelo pré-construído e pelo discurso transverso, sujeito do inconsciente, efeito de linguagem, falante, ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito” (Serrani, 1998a, p. 245). É esse “discurso transverso” – a linguagem composta por uma cadeia de significantes pré-construídos que atravessa o sujeito – que é capaz de estruturar, de subjetivar, o sujeito.

É por isso que a concepção de linguagem neste trabalho é assumida como processo de regularidades enunciativas fincadas em valores e modos de dizer que se apresentam como comuns. São essas regularidades que determinam aquilo que pode ou não ser dito pelo sujeito, manifestando uma relação com a própria língua, com a discursividade e com os diversos domínios de saber que ela permite construir. Como assegura Serrani (1997 p. 5) “são condensações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios do saber.”

Na esteira de Serrani (1997, 1998a e 1998b), vejo o humano como um ser que vem ao mundo sem a linguagem e recebe do exterior o significante que

¹³ De acordo com Marioto (2005), a subjetivação se dá em um processo pelo qual um sujeito, visitado pela linguagem, vai poder habitar um corpo e uma subjetividade. Ou seja, nascer subjetivamente à vida, o tornar-se Eu, é dar um passo para além do fisiológico, organizando-se num outro campo, numa outra ordem. Para que essa transformação ocorra, de um corpo nú para um corpo ou ser de linguagem, é necessário que alguém o introduza neste outro registro, o que ocorre no momento em que o sujeito se vê falado pelo Outro. Para maior compreensão, ver Lacan (1998, p. 96 – 103).

é, a um só tempo, matéria-prima e instrumento da constituição do inconsciente. É a linguagem – por meio da língua chamada de materna –, portanto, que estrutura o sujeito, e não o sujeito que estrutura a linguagem, como descrito pela psicologia.

Essa relação entre sujeito e língua materna é analisada por Revuz (1998), ao estudar os processos por que passa o sujeito em situações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Nessas situações, há sempre um (re)encontro do sujeito com sua língua materna, uma vez que esse processo torna visível para o sujeito a relação existente entre ele, a língua materna e sua forma de aprendizagem. O que se faz é permitir a emersão de algo muito específico que o sujeito guarda em relação à língua e que se manifesta justamente quando encontra a língua do outro, que surge, assim, como novo lugar a partir do qual o sujeito poderá olhar para o que acredita ser (ou ter sido sempre) seu.

É, portanto, pela linguagem que o sujeito se constitui, e é na linguagem, através de seu dizer, que o sujeito se manifesta. A partir desta compreensão indissociável de sujeito e linguagem, pode-se visualizar o choque que é, para este sujeito, sua inscrição em uma outra forma de se manifestar, isto é, em uma língua estrangeira.

Retomando as palavras de Revuz (1998, p. 220), cujo efeito produzido em mim levou-me a reproduzi-las na epígrafe deste capítulo, segundo as quais a língua estrangeira abre um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, questionando a relação que está instaurada entre o sujeito e sua linguagem, entendo que o sujeito, de forma inconsciente, ao se confrontar com nova língua, passa por uma sensação de desestabilização, de desnorteamento, pois aquilo que estava inscrito em si deixa de ser absoluto, passa a ser questionado. Este confronto entre língua materna – representante daquilo que já está inscrito, instaurado, no sujeito – e língua estrangeira – a nova possibilidade de subjetivação da linguagem – é explicado por Revuz, e corroborado por Serrani, como uma relação de desarranjo e re-arranjo da subjetividade.

A meu ver, um dos processos fundamentais que acontece quando o sujeito desenvolve uma “aquisição” bem sucedida de segunda língua (isto é, quando acontece o “desarranjo” subjetivo que possibilita um “re-arranjo” significante) é a inscrição do sujeito em relações de preponderância na discursividade nova da segunda língua. (SERRANI, 1997, p. 8 e 9)

É nesse contexto conflituoso, nesse “re-arranjar”, que o sujeito pode demonstrar uma aproximação ou um distanciamento com a língua estrangeira. Por um lado, o aprendiz, ao se inserir em nova língua, pode estabelecer um vínculo de aproximação instaurado pelos desejos inconscientes cujo efeito é o querer estruturar nova identidade. Por outro lado, ele pode sofrer estranhamento e, nesse caso, de forma inconsciente e imperceptível, desenvolveria certas estratégias que fariam com que ele não se inscrevesse naquele mundo simbólico que a ele soa estranho. Em alguns casos, pode até desenvolver algumas habilidades lingüísticas, mas sem chegar a ter autonomia afetiva e enunciativa dentro daquele novo sistema lingüístico a que neste trabalho se faz referência.

Ao falar que a língua é objeto de uma prática, Revuz (1998) pondera que, além de prática de expressão, essa prática é corporal. Isto se dá porque, desde o instante em que é feto, o sujeito é falado pelo mundo que o rodeia, seja pelas palavras afetuosas e acariciadoras da mãe, seja pelos ruídos que o assustam na condição de bebê ainda não nascido. O corpo, que ainda não veio à luz, já é utilizado para se comunicar e ser comunicado pelo ambiente à sua volta. Essa relação corpo-linguagem não é sentida, não é percebida, pois sempre foi assim, desde o momento em que ainda não havíamos nascido, o corpo estava presente em nossa comunicação. No instante em que vamos aprender uma língua estrangeira, sentimos esta relação, pois esta nova forma de se comunicar vem questionar, de modo complexo, a relação que já estava instaurada entre sujeito, corpo e língua. Assim, ao iniciar o estudo de uma língua estrangeira, é como se voltássemos a ser feto, é refazer a experiência de se fazer entender.

Para alguns, é tão difícil dissociar o corpo da língua materna, que não conseguem repetir as mais simples seqüências na língua estudada, recusando-se inconscientemente a abandonar esta relação tão aconchegante e que só

agora é exposta. Esse estranhar corporal se torna tão incômodo, que alguns nem tentam pronunciar os sons da nova língua, enquanto outros, ao tentarem, caem no riso e há ainda aqueles que ficam envergonhados, tímidos, como se estivessem sendo desnudados. Essas “estratégias inconscientes” (REVUZ, 1998, p. 225) de resistência podem ser o motivo de alguns aprendizes terem um certo conhecimento de vocabulários técnicos (que os habilitam para o comércio ou para certos trabalhos), mas sem conseguir uma autonomia na compreensão ou expressão; de outros que conseguem imitar os diálogos com perfeição no momento das aulas, mas sem guardar quase nada destas informações; de alguns para os quais mesmo depois de anos de estudos na língua alvo, tem a língua estrangeira como um amontoado de termos; daqueles que só conseguem compreender um enunciado na língua estrangeira se este for traduzido literalmente à língua materna; entre outras formas de fuga do confronto interno que é instaurado no processo de inscrição em uma nova língua.

As estratégias de fuga no processo de aprendizado são compreensíveis, pois a língua estrangeira é vista como a língua estranha, a língua do outro. Tal estranhamento pode provocar um profundo medo inconsciente. Como analisa Coracini (2003b, p. 149), o medo que aparece é o “medo da despersonalização” que a aprendizagem da língua estrangeira implica, ou então, há aí, também, “o medo do estranho, do desconhecido, medo do deslocamento ou das mudanças que poderão advir da aprendizagem de uma outra língua”.

É esse medo que pode fazer o sujeito, independentemente do método ou do professor, não se lançar no desconhecido mundo da língua estrangeira. Coaduno-me a esse respeito com Coracini (2003b, p. 149), que é clara ao afirmar que “o medo pode, em circunstâncias particulares, bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz e prazerosa”.

Ancorados nessa compreensão, podemos inferir que algumas dificuldades de aprendizagem são, na verdade, estratégias da ordem do inconsciente do sujeito-aprendiz, ao confrontar-se com o estranhamento às novas formas de significação, como se isso fosse uma grande fuga do confronto interno que é a prática complexa de aprender a ser diferente sendo o

mesmo. Em outras palavras, no momento em que recorre às regularidades enunciativas de outra língua para se pronunciar, o sujeito torna-se, ele mesmo, um outro. Essa prática, que é sentida como estranha e complexa, pode levar o sujeito a instaurar um processo de “fuga”, que se caracterizará na resistência à língua, tornando-se perceptível nas dificuldades de aprendizagem.

Porém, assim como para alguns há a sensação de medo, para outros há a paixão. Nessa conflituosa relação língua estrangeira/língua materna, o processo inverso à resistência também pode ocorrer. Em tal caso, é perceptível, no aprendiz, forte atração pela nova língua, pelas novas formas de significação. Os casos em que o aprendizado de língua estrangeira desempenha uma forte atração também podem ser explicados, de modo geral, pela psicanálise, que vê esse fenômeno como uma forma de “aparecimento do desejo do Outro, desse Outro que nos constitui e cujo acesso nos é interditado, esse Outro que viria completar o Um” (CORACINI, 2003b, p.149).

Dessa forma, assim como para alguns os sons de uma língua são motivos de dificuldade, para outros, por se sentirem atraídos, tais sons serão motivos de prazer. Estes, de acordo com Revuz (1998, p. 222), “deslizam pelos sons da língua estrangeira com regozijo e se apropriam com facilidade de sua ‘música’, a ponto de poderem produzir longas ‘frases’ que criam a ilusão..., mesmo que não tenham nenhum sentido!” Nesse caso, o próprio corpo parece se abrir para a nova língua, o aparelho fonador e as formas de gesticular se tornam não um motivo de angústia, mas de “gozo” intenso.

Esse prazer, causado pela falsa sensação de completude, dá ao sujeito a ilusão de dominar algo. É como se ele pudesse agora comandar a linguagem, e, ao comandar a linguagem, comandar seus próprios desejos, seu inconsciente. A esse respeito, Tavares assevera:

A língua materna nunca poderá permitir esse gozo, pois há algo nela que está interditado e não pode ser trazido à tona. Porém, a língua estrangeira pode representar o acesso ao lugar onde o sujeito tem a escolha da lei, das regras que vai utilizar para se exprimir, a escolha dos significantes. Acontece que o desejo nunca se satisfaz devido ao seu caráter metonímico. Talvez, por isso mesmo, aqueles que desejam ocupar um Outro lugar por meio da língua estrangeira, mesmo que experimentem frustrações e insucessos, persistem em aprendê-la. (TAVARES, 2003, p. 19)

Consoante Coracini (2003b, p. 149), para alguns, essa sensação de prazer, de gozo, é tão intensa que se torna até mesmo viciadora, fazendo com que o sujeito, instigado pelo desejo da completude e com seu conseqüente recalcamto¹⁴ – já que essa completude é impossível – entre numa compulsão pelo aprendizado de várias línguas, uma após a outra, sem chegar a “dominar” nenhuma. Outros, também movidos por essa tentativa de ser completo, passam a almejar na língua estrangeira um nível de excelência ou de perfeição visando chegar a ser confundido com o falante nativo, em uma tentativa de liberdade, de se tornar um outro. Nesse caso, complementa Coracini (2003b, p.150), “tal atitude perfeccionista pode ser explicada pela recusa da sua própria língua, fuga inexorável dos recalcamtos e da exclusão à qual se viu condenado e dos quais desejaria escapar, na esperança ilusória da liberdade e da realização plena de seus mais profundos desejos”.

Nessa tentativa de se tornar outro, de fugir da falta causada pela língua materna, o aprendiz de língua estrangeira se torna um fissionado, alguém que está sempre em busca da excelência gramatical ou do sotaque perfeito e, o motivo maior de orgulho, ou de prazer, é ser confundido com um falante nativo. A fuga da incompletude é tamanha que a própria forma de agir do sujeito muda. É dessa compreensão que vem a célebre frase de Revuz (1998, p. 225) usada como epígrafe no capítulo 1: “O *Eu* de uma língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna”. Isto porque, de acordo com a autora, “não é raro ver pessoas, que sofrem graves dificuldades de relacionamento, estabelecerem sem problemas relações satisfatórias ao expressarem-se razoavelmente em uma outra língua.” O *Eu* da língua materna, por ser inaugural, por partir do zero, dado que sua relação é com a linguagem que lhe é materna, primeira, será sempre diferente do *Eu* da língua estrangeira, que está alicerçado no relacional, dado que sua relação com a linguagem já é

¹⁴ Valho-me aqui do conceito de recalcamto de Freud, para quem recalcamto é a evitação das lembranças dolorosas. A esse respeito Garcia-Roza (1997, p. 90) explica que no caso de o aparelho psíquico ser atingido por um estímulo que provoque uma excitação dolorosa, inconscientemente ocorrerá uma série de manifestações motoras que, apesar de inespecíficas, poderão afastar o estímulo causador da experiência desprazerosa. A experiência da dor produz a tendência a que ela seja rejeitada para que não se repita a excitação dolorosa. Essa fuga à percepção, ou à lembrança da dor é que será chamada por Freud de recalcamto. No caso do aprendiz de língua estrangeira, vejo o recalcamto no instante em que tal sujeito, ao sentir a incompletude, se lança compulsivamente no estudo de línguas, em busca de situações que lhe trariam a sensação de completude. Para maior compreensão acerca do conceito de recalcamto, ver Garcia-Roza (1997) e Freud (1980 e 2001).

existente. É essa diferença que possibilita ao sujeito ser, ele mesmo, um Outro, um diferente, lhe possibilitando demonstrar e sentir atitudes que na língua materna já não lhe é possível.

Com isso, independentemente de motivo de medo ou de prazer, a língua estrangeira é sempre conflituosa, uma vez que as forças mobilizadoras, sejam para a aversão ou para a paixão, são as mesmas: o desejo do outro e o desejo da plenitude. De modo que os processos identificatórios, os desejos recônditos do sujeito, estão, imperceptivelmente, sempre presentes no contexto de aprendizagem de língua estrangeira.

2.2 Dos Resultados de Pesquisas em Torno da (Não)Inscrição de Sujeitos-Aprendizes em Língua Estrangeira

Bertoldo (2003), mediante um estudo de caso com um sujeito brasileiro residente na Inglaterra com o objetivo de doutoramento (portanto falante nativo de português, tendo como língua estrangeira o inglês), mostrou o “conflito constitutivo do contato-confronto com o outro lugar que a língua estrangeira possibilita” (p. 86). Paulo, o sujeito analisado por Bertoldo, iniciou aos onze anos seus estudos de língua inglesa em uma escola particular de idiomas. Nos últimos anos do curso, participou de um programa de intercâmbio e permaneceu, por cerca de um mês, convivendo com uma família norte-americana nos Estados Unidos. Ao voltar ao Brasil, continuou a estudar o inglês, chegando a ser professor dessa língua. A necessidade de continuar seus estudos fez com que Paulo se mudasse para a Inglaterra para cursar doutorado na área de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Na época da pesquisa, Paulo residia há três anos e meio na Inglaterra.

Nessa pesquisa, Bertoldo analisa que Paulo se identificava profundamente com a variante da língua inglesa falada na Inglaterra, a ponto de se sentir, em alguns momentos, ele mesmo um inglês, dado que, nas seqüências discursivas apresentadas, se vê a tentativa contínua de Paulo em se comparar ao falante inglês. Por meio da pesquisa, Bertoldo consegue provar

que a relação língua materna x língua estrangeira é marcada por constante conflito. Em suas considerações finais, assinala:

A análise mostrou, ainda, que, ao se inserir na discursividade da língua estrangeira, o enunciador está, na verdade, em confronto com a sua própria discursividade, fazendo deslocamentos consideráveis em suas filiações sócio-históricas de identificação, o que caracteriza a complexidade da subjetividade do bilíngüe que vive contradições que puderam ser percebidas em seu discurso no confronto com as outras formações discursivas. Essas contradições vividas por esse enunciador bilíngüe mostraram uma relação amplamente inconsciente que o sujeito mantém com essas discursividades que o constituem, o que comprova, mais uma vez, a complexidade de sua subjetividade. (BERTOLDO, 2003, p. 114 e 115)

O conflito da ordem do inconsciente é marcado pelas “regularidades enunciativas preponderantes na primeira língua”, ou seja, a língua materna. É ela quem “dá as cartas”, como diz Revuz. Porém, o que é preciso destacar, é que as mobilizações na subjetividade de um sujeito falante de uma outra língua são profundas. Como afirmou Bertoldo, há aí uma “complexidade” que desestabiliza o sujeito, causando o estranhamento.

Para chegar à compreensão de que o confronto com a segunda língua ou língua estrangeira é um lugar de desestabilização da identidade, Bertoldo empregou o método de análise da proposta AREDA, a mesma a ser utilizada neste trabalho e a ser detalhada no próximo capítulo. Por meio da análise de “ressonâncias discursivas”, Bertoldo observou mudanças de sotaque do sujeito, as relações travadas entre o sujeito e outros estrangeiros, as críticas travadas à cultura brasileira e o desejo pela inserção na cultura inglesa. Inicialmente, Paulo tinha preferência pelo sotaque norte-americano por conta de sua vivência anterior, mas, ao manter contato com a cultura inglesa, o sujeito passa a desejar “falar como um nativo inglês”. O autor conclui que “as contradições vividas por esse enunciador bilíngüe mostraram uma relação amplamente inconsciente que o sujeito mantém com as discursividades que o constituem, o que comprova a complexidade de sua subjetividade (BERTOLDO, 2003, p. 115).

Tavares (2002 e 2004) pesquisou 12 sujeitos-aprendizes que estudaram a língua inglesa em institutos particulares de idiomas da cidade de Uberlândia por, pelo menos, um ano. Ela chegou a conclusões parecidas com as de Bertoldo. A autora considera que, na relação língua materna/língua estrangeira, a língua materna é intimamente familiar para o sujeito. Por outro lado, a língua estrangeira pode constituir para o sujeito o estranho que lhe é intimamente familiar à medida que ela lhe remete à sua primeira inserção no universo da linguagem, ou seja, a língua estrangeira causa um estranhamento ao sujeito, mas, a partir dos processos de identificação, esse estranhamento pode se apagar, fazendo com que essa outra língua se torne ao sujeito tão íntima quanto a materna. Tavares assim explica:

Enquanto o sujeito não se identifica nessa/com a língua estrangeira consistentemente a ponto de se constituir sujeito nela/por ela, ela permanece um “outro” estrangeiro, com o qual os sujeitos-aprendizes experimentam a ambivalência: ora se identificam com ele, avançando no processo de tomada da palavra e libertando-se da estrutura; ora recusam-no e se agarram à determinação da gramática, com o medo de terem suas identidades exiladas. (TAVARES, 2004, p. 246)

Em sua pesquisa, além de explicitar os conflitos identitários instaurados no sujeito-aprendiz, Tavares analisa o impacto da globalização e do discurso de que o inglês é uma língua universal causado nos processos identificatórios do sujeito ocorridos nessa língua. Por meio do estudo de ressonâncias discursivas, ela aponta para a posição que a língua estrangeira ocupa no imaginário do aprendiz, que vê nessa empreita uma possibilidade de status social. Esse fenômeno, tanto pode instaurar no sujeito um processo de identificação imaginária quanto um processo conflituoso de resistência, pois há casos em que o sujeito, ao conceber o estudo da língua estrangeira como obrigatório, dada a globalização, se põe em uma situação de querer conscientemente essa nova forma de pronunciar-se, sem desejá-la realmente, o que o levará a estratégias de fuga no aprendizado.

Nos resultados das pesquisas aqui apontadas, Bertoldo e Tavares vincaram que o confronto língua materna/língua estrangeira pode ocorrer tanto

em sujeitos que se inserem num modo de enunciação nos lugares em que se fala, nativamente, a LE, em uma forma de imersão, quanto naqueles que estudam a LE de modo formal, em instituições de ensino no país em que vivem. Bertoldo desenvolveu sua pesquisa com um sujeito brasileiro que vive na Inglaterra, e Tavares com sujeitos brasileiros aprendizes de língua estrangeira em institutos de idiomas no Brasil, demonstrando que independentemente de estar ou não no contexto de fala desta língua que se deseja, as relações de estranhamento e os processos de identificação ocorrem, o que torna possível recorrer à ferramenta de ressonâncias discursivas para abordá-los, respeitando as peculiaridades situacionais.

CAPÍTULO III

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A divisão inconsciente/consciente separa o sujeito de parte dele “mesmo”. Esta é a dimensão de análise em que se estuda, também, a determinação sócio-histórica, o dizer por memórias discursivas contraditórias que, enquanto tais, permanecem diretamente inacessíveis para o enunciador, ao mesmo tempo que são as que determinam “seus” sentidos. (SERRANI, 1998a, p. 245)

Este capítulo explicita os conceitos e métodos empregados na coleta e na análise dos dados desta pesquisa. Para tanto, está dividido em três seções. A seção 3.1 descreve os constructos teórico-metodológicos da proposta AREDA a sustentar a análise empregada nesta pesquisa. A seção 3.2 delinea os perfis das três alunas participantes da pesquisa. A seção 3.3 descreve a forma como as entrevistas foram conduzidas e explicita o modo de realização da análise dos depoimentos dos sujeitos.

3.1 A Proposta Areda

O método empregado na coleta e análise dos dados desta pesquisa é fundamentado na proposta AREDA – Análise das Ressonâncias em Depoimentos Abertos. Tal proposta foi desenvolvida por Serrani (1998a e 1998b), visando analisar o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) língua(s)¹⁵. A coleta dos dados para essa proposta é feita com base em depoimentos obtidos mediante a gravação de respostas a perguntas abertas e tem, como alvo, enunciadores com experiência bi/multilíngüe.

¹⁵ Quero lembrar que o termo segunda língua, empregado por Serrani, possui o sentido do termo língua estrangeira, empregado neste trabalho.

O papel do entrevistador é estimular o sujeito, por meio das perguntas, a falar o máximo possível sobre sua relação com a língua estrangeira, se possível, sempre o instigando – com perguntas diferentes, sem alterar-lhes o sentido – a repetir várias vezes os temas relacionados com seu processo de inserção em língua estrangeira. Serrani sugere que as perguntas sejam entregues com um gravador ao sujeito da pesquisa para que este grave, sozinho, seu depoimento. Segundo ela (1998b, p.152), o enunciador não precisa se preocupar com a existência de afirmações contraditórias ou reiterativas, podendo voltar, mediante formas modificadas, ‘às mesmas’ perguntas para observar as ressonâncias discursivas em depoimentos deferentes no respeitante ao ‘mesmo’ tópico.

O objetivo desta repetição por parte do sujeito é que a proposta AREDA visa analisar as ressonâncias do discurso, ou seja, o ressoar, a repetição, o dito que não é claramente dito, que aparece na fala do entrevistado. Mediante essas informações ocultas, reveladas pelas ressonâncias, pode-se chegar aos processos identificatórios instaurados pelo aprendiz em seu processo de inserção em uma língua estrangeira.

No processo de enunciação em língua estrangeira a materialidade lingüística, da ordem do sistema da língua, e o processo discursivo, composto por formações discursivas, são interdependentes e operam tanto na intencionalidade quanto na dimensão subjetiva inconsciente e nas determinações sócio-históricas. A enunciação em língua estrangeira é analisada considerando-se a relação simbólico/imaginário, pois, ao falar outra língua, o sujeito representa o mundo e representa a si mesmo por meio de imagens construídas na cadeia lingüístico-discursiva. Serrani denomina “tomada da palavra significante em ambas as línguas” quando o sujeito toma uma posição enunciativa que reflete relações de poder e processos identificatórios. As imagens estão relacionadas com as filiações de memória discursiva do enunciador, o que implica dizer que toda a escolha lexical e morfossintática possui dimensões conscientes e inconscientes, e não são somente cognitivas.

Segundo Serrani, assim como nas áreas de pesquisas ligadas ao cognitivismo se realizaram estudos de acompanhamento do bilingüismo, a fim de trasladar conclusões para o desenvolvimento de propostas para o ensino de

línguas, a análise discursiva de depoimentos poderá vir também a contribuir na compreensão da incidência de fatores ligados às questões identitárias no processo de enunciação em língua estrangeira. Do mesmo modo, poderá gerar contribuições no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

A unidade de análise da proposta AREDA é a noção de Ressonância Discursiva (SERRANI 1994 e 1998b). As Ressonâncias Discursivas – que inicialmente foram chamadas de Ressonâncias de Significação – podem produzir um efeito mútuo de vibração semântica, que, dadas as condições de produção, passam a construir uma realidade (imaginária) de mesmo sentido dentro de um discurso. Para inferir essas ressonâncias, Serrani se vale de quatro componentes lingüístico-discursivos: paráfrase, correferência, anáfora e glosa.

A paráfrase, conforme definição do dicionário Houaiss, refere-se à “interpretação, explicação ou nova apresentação de um texto (entrecho, obra etc.) que visa torná-lo mais inteligível ou que sugere novo enfoque para o seu sentido”. Ribeiro (2006) menciona, citando Fuchs (1994), que o termo paráfrase foi utilizado pela tradição para designar uma prática languageira específica que é a atividade de reformulação de textos, sempre partindo de um texto-base. A noção de paráfrase lingüística, nesse contexto, segundo a autora, teve caráter muito mais empírico do que propriamente teórico.

Na proposta AREDA é possível dizer que uma concepção empírica de paráfrase, que se baseia no texto como prática de linguagem, é substituída por uma caracterização teórica cuja ênfase recai sobre o sistema da língua. Nessa segunda abordagem, o ato de parafrasear é posto em relação com a competência lingüística do falante, a qual deve ser explicitada em termos de regras da língua. Em outras palavras, saber uma língua é, com efeito, ser capaz de produzir e identificar uma variedade de expressões, “mantendo o mesmo sentido” (FUCHS, 1994 p. 43).

Esta compreensão de paráfrase está centrada na distinção radical entre forma e conteúdo, ou seja, considera-se a existência de uma unidade no plano do conteúdo, pois se supõe que este se mantém inalterado, e uma diversidade no plano da formulação. Por essa compreensão, parafrasear significa dizer a mesma coisa com outras palavras.

Novos estudos sobre processos de reformulação parafrástica vêm sendo desenvolvidos por perspectivas teóricas diversas. De acordo com Fuchs (1985), os estudos contemporâneos sobre a paráfrase se centram, basicamente, em três abordagens teóricas: primeiro, a paráfrase encarada como equivalência formal entre frases, levando em consideração a veracidade do enunciado, assentada em postulados lógicos; segundo, a paráfrase definida com base em critérios semânticos entre o enunciado primeiro e o enunciado segundo, compreendidos a partir de uma relação sinonímica; e terceiro, a paráfrase vista como uma atividade de reformulação, considerando-se que tal atividade varia segundo os sujeitos e a situação em que a atividade parafrástica é produzida. É na terceira acepção que se inserem, pelo menos, três perspectivas teóricas distintas: a pragmática, a enunciativa e a discursiva.

Situados numa perspectiva enunciativo-psicanalítica, a proposta AREDA recorre ao recurso parafrástico para exemplificar como o sujeito faz incursões sobre seu próprio dizer em função de um ato responsável de levar adiante um propósito discursivo em relação ao outro.

O modo como a paráfrase é agenciada, por conta do contexto em que a enunciação é produzida, se traduz em gestos que individualizam o trabalho do sujeito na linguagem, assinalando por esses gestos sua singularidade. Assim, importa à análise não o que a paráfrase retoma como o repetível, o já-dito, mas, no processo de retomada, o que ela produz como efeitos de sentido, já que ela tanto pode silenciar um já-dito como ampliar sentidos a partir desse já-dito. A paráfrase é, na linguagem, o processo que permite identificar os sentidos presentes naquela enunciação.

Em relação aos conceitos de correferência e anáfora, Serrani (1993, p. 44 - 46) assevera que a correferência diz respeito ao efeito de identidade estável daquilo que está em análise no discurso, sendo a anáfora o mais visível dos mecanismos lingüísticos por meio dos quais esse efeito se realiza. Dessa forma, se a correferência implica uma relação simétrica entre elementos lingüísticos presentes na enunciação, a anáfora traçaria uma relação assimétrica entre as unidades lexicais empregadas, pois, ao se ligar um termo anaforizado a um anafórico, esta relação não poderia ser invertida. Tal relação anafórica é muito estudada ao se analisar o processo de coesão textual, no

qual elementos lingüísticos – notadamente pronomes, artigos e outros substantivos – podem retomar sentidos já presentes em outro elemento lingüístico já empregado na enunciação.

A glosa, por sua vez, tem o poder de esclarecer ou explicar os sentidos. Sendo assim, a glosa não precisa estar presente em uma mesma seqüência lingüística, pois cabe a ela o papel de apresentar-se como uma explicação a um termo ou expressão já utilizado no enunciado. Para Serrani (1993, p. 45), a glosa seria o lugar em que a paráfrase se torna consciente e, enquanto a glosa se situa na passagem entre o intradiscurso e o interdiscurso, a paráfrase se assenta no nível do interdiscurso.

As construções parafrásticas, ou ressonantes, são uma forma de chegarmos aos sentidos que estariam “por trás das palavras”, de chegar à própria dimensão do sujeito, ou seja, o lugar em que o sujeito, sendo clivado e atravessado pelo inconsciente, produz significações. No caso específico deste trabalho, o estudo das ressonâncias busca demonstrar os processos identificatórios presentes na inscrição, ou não, de aprendizes na língua espanhola.

3.2 As Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa teve por método de ação um estudo de caso, mediante realização de entrevistas, realizado com três alunas concluintes do quarto ano do curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola da UFMT. Optei pelo estudo de caso por considerá-lo adequado à compreensão das questões implícitas no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira por um viés psicanalítico, em que o foco de análise se concentra em enunciações dos sujeitos e não na quantidade de sujeitos ou de dados.

O motivo da escolha – circunscrita a alunas do curso de Letras – deveu-se a três aspectos. Primeiro, a opção pela carreira de Letras indica interesse pela área das linguagens e, no caso, em especial pela língua espanhola. Segundo, pode-se inferir que por estarem as alunas cursando o quarto e último

ano do curso possuem tempo suficiente de contato com a língua estrangeira para a realização de uma análise de seus processos de inscrição. Terceiro, o fato de eu ter sido professor das disciplinas de Prática de Ensino de Língua Espanhola e de Língua Espanhola IV dessa turma me possibilitou acompanhar, por dois anos, os sucessos e insucessos dos alunos no processo de inserção na língua espanhola.

Ao iniciar a pesquisa, convidei todos os alunos da turma para participar. Porém, apenas cinco se propuseram a ser entrevistados. Desse grupo, selecionei, para análise, as três entrevistas que foram mais completas, isto é, aquelas que tiveram uma extensão maior no volume de informações coletadas, bem como por sua própria suficiência em propiciar três diferentes retratos dos processos identificatórios.

As três escolhidas para a pesquisa – Júlia, Paula e Nilda¹⁶ – são alunas aprovadas no curso de Letras, concluído em junho de 2006, período em que a pesquisa estava em andamento. Para conhecermos um pouco mais de cada uma das participantes, passo a apresentá-las.

Júlia, a primeira a ser entrevistada, é a mais nova do grupo. Com 24 anos de idade, nasceu na cidade de Poconé, interior do Estado de Mato Grosso e se mudou com a família, em 1996, para a Grande Cuiabá, mais precisamente para a cidade vizinha de Várzea Grande, continuação de Cuiabá. Teve o primeiro contato com a língua espanhola em 1997, na época com 14 anos, quando entrou no primeiro ano do ensino médio em uma escola pública, pois a escola oferecia a disciplina de língua espanhola na grade curricular. No segundo ano, o contato foi interrompido, uma vez que a escola só oferecia língua inglesa, o que foi restabelecido no terceiro ano, quando a escola voltou a oferecer a disciplina. Após o ensino médio, Júlia se preparou para o ingresso na universidade em um curso pré-vestibular. Embora tal curso preparatório oferecesse as disciplinas de língua inglesa e língua espanhola, Júlia optou por língua espanhola. Após dois anos de cursinho, foi aprovada no vestibular de 2002, ano em que iniciou o curso de Letras. Júlia nunca viajou para países que tenham a língua espanhola como língua nativa, apesar de expressar grande

¹⁶ Os nomes aqui apresentados são fictícios.

vontade. Assegura que o contato que teve com nativos sempre foi aqui no Brasil, isso porque teve alguns professores que eram oriundos de países hispanos, e o namorado de uma amiga era argentino. Porém, mesmo mantendo pouco contato com falantes nativos, Júlia afirma que sempre vê filmes em língua espanhola e que lê e pesquisa acerca da cultura desses países.

Como professor, posso afirmar que Júlia, ainda que tenha acesso com a língua tão só por meio de processo de educação formal, possui boa pronúncia em língua espanhola, tendo fluidez. Demonstra, entre os colegas da turma, um dos melhores rendimentos no aprendizado.

Paula foi a segunda a ser entrevistada. Tem 43 anos de idade e apesar de ser nascida na região de Cuiabá, morou em várias outras cidades brasileiras. Graduiu-se em Educação Física em 1993, mas logo após esta graduação se matriculou em um curso de extensão em Língua Espanhola oferecido pela UFMT, graças a um convênio com o Governo de Cuba e, ao final do programa de extensão, filiou-se à Associação de Professores de Língua Espanhola, tornando-se presidente desta associação algum tempo depois. Depois de 1993, ano em que iniciou os estudos formais, Paula sempre manteve contato com a língua. Começou a ministrar aulas de língua espanhola em escolas de idiomas e fez vários cursos de atualização e aperfeiçoamento oferecidos pela Embaixada da Espanha. Em 1997, conseguiu uma bolsa de estudos para um curso de mestrado na área de educação oferecido pela Universidad de Salamanca, na Espanha, e se mudou para aquele país. Na Espanha, Paula se casou com um espanhol e passou os subseqüentes quatro anos – período em que foi casada – morando lá. Com o término do casamento, em 2000, voltou para o Brasil e iniciou o curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola em 2001. Apesar de ter iniciado o contato formal com a língua espanhola em 1993, Paula conta que, desde criança, sempre gostou e sentiu curiosidade em ouvir músicas e ler revistas produzidas nesse idioma.

Como professor, posso afirmar que Paula fala o espanhol com facilidade e fluência, revelando até mesmo ter forte sotaque do espanhol falado na Espanha. Observei que, durante o período em que fui seu professor, nunca vi que recorresse a termos da língua portuguesa quando se pronunciava em

língua espanhola. Pude observar, também, que inseria imperceptivelmente palavras da língua espanhola em sua fala em processos de comunicação em língua portuguesa, mesmo com brasileiros que não tinham contato com língua espanhola.

Nilda foi a terceira a ser entrevistada. Com 50 anos de idade, nasceu na cidade de Cuiabá, tem duas filhas e está aposentada como servidora pública federal. Teve os primeiros contatos com a língua espanhola em 1997, época em que se matriculou em um curso oferecido pela escola de suas filhas aos pais de alunos. O curso durou apenas um semestre, mas foi tempo suficiente para Nilda aquilatar seu interesse pela língua espanhola.

Matriculou-se, em seguida, em uma escola de idiomas e estudou o espanhol durante os anos de 1998 a 2000, chegando a concluir o nível avançado. Em 2001 foi aprovada no exame vestibular e se matriculou no curso de Letras com Habilitação em Língua Espanhola. Apesar de ter estudado a língua por todos estes anos, Nilda manteve pouco convívio com falantes nativos. Fez uma única viagem a um país hispano – O Paraguai – que foi de rápida duração e não lhe possibilitou contato significativo com a língua e teve alguns professores que eram provenientes de países latino-americanos (Peru, El Salvador e Cuba).

Como professor, observei que demonstra interesse muito grande em aprender a língua, embora exiba algumas dificuldades. Nilda sempre participou de todas as atividades pedidas, possuía facilidade para produzir textos em língua espanhola, conseguia fazer transcrições e tinha boa percepção auditiva, mas apresentava resistências para falar.

As três participantes da pesquisa são justamente as três alunas mais aplicadas da turma, ou seja, as que eram assíduas às aulas, realizavam todas as atividades pedidas e sempre que podiam participavam de eventos ligados à área de letras. No momento da pesquisa, uma das participantes, Paula, já possuía vasta experiência na docência. Outra, Júlia, estava iniciando sua carreira como professora em um projeto de extensão da própria universidade. Todavia, Nilda, afirmava que não queria ministrar aulas, não se arriscando a atuar como professora nem mesmo nos projetos da disciplina.

3.3 Os Procedimentos de Coleta e de Análise dos Dados

Serrani (1998b), ao formular sua proposta, sugere que as perguntas sejam entregues ao sujeito de pesquisa, com um gravador, e que este responda, por si só, as perguntas. Mas, à maneira de Tavares (2002), preferi eu mesmo fazer as perguntas para possíveis esclarecimentos em pontos que pudessem ser obscuros. Além disso, temia que as participantes, por estarem envolvidas com ocupações variadas, não realizassem os depoimentos abertos.

Seis entrevistas foram realizadas. Paula participou de três, durante o período de um pouco mais de duas horas e meia de gravação. Júlia participou de duas, o que enfeixa quase duas horas de gravação. Nilda participou de apenas uma entrevista, com média de uma hora de gravação. Conduzi as entrevistas em ambientes descontraídos, tomando o cuidado de deixar as participantes da pesquisa à vontade para falar sobre suas relações com a língua espanhola, haja vista que o modelo de entrevista da proposta AREDA exige que se deixe o entrevistado falar por longos momentos.

As perguntas da entrevista foram baseadas tanto nas sugestões apresentadas na Proposta AREDA quanto nas empregadas por Tavares (2002). Porém, algumas foram por mim reelaboradas para se adequarem ao contexto dos sujeitos-aprendizes. A seguir, apresento as perguntas das entrevistas divididas em seis áreas de interesse.

Quadro 1 – Roteiro de Perguntas para Propiciar Enunciações dos Sujeitos

Informações pessoais

1. Dados: nome, idade, naturalidade, naturalidade dos familiares.

Questões acerca do estudo formal da língua espanhola

2. Há quanto tempo estuda a língua espanhola? Como tem sido tal experiência?
3. Alguma vez interrompeu os estudos? Por quê?
4. Quais elementos do espanhol considera importantes para compreender bem e ser compreendido pelos falantes nativos da língua espanhola? Considera que aprendeu tais elementos? Por quê? Como os aprendeu?

Experiências com a língua/cultura

5. Já morou ou teve alguma experiência em país de língua espanhola? Como foi tal experiência? Como você se sentiu?
6. Houve alguma experiência de choque lingüístico-cultural vivido em espanhol?

Questões informais acerca da relação com a língua

7. Que lembranças você tem do aprendizado da língua espanhola? Comente.
8. Quais atitudes você lembra que havia em seu ambiente familiar em relação à língua espanhola?
9. Quando menor, você era censurado ao dizer palavrões? Já fez uso de algum palavrão em língua espanhola? Como se sentiu?
10. Que palavras ou expressões eram usadas em sua casa para se referir a pessoas de nacionalidades diferentes?

Confrontos com a língua estrangeira

11. Você acredita que é importante falar igual aos nativos? Por quê?
12. Quais suas sensações em relação aos sons do espanhol que você fala? Que sons você tem ou teve dificuldade ao pronunciar em espanhol?
13. Como você avalia seu sotaque em língua espanhola? Você já recebeu comentários acerca de seu modo de falar nesta língua?
14. Você acredita que a maneira de usar a língua espanhola pode ter algum tipo de consequência no processo de compreensão?
15. Você se sente mais à vontade falando de algum assunto em espanhol, e não em português? Que tipo de assunto? Por quê?
16. O fato de aprender a língua espanhola modificou alguma coisa na forma como você usa a língua portuguesa? Comente.
17. Você assiste com constância a filmes produzidos em língua espanhola? Quando assiste a eles prefere vê-los dublados para o português, com legendas, ou apenas em espanhol?
18. Como você avalia o uso de expressões coloquiais ou gírias em língua espanhola? Com quem as usa ou usou? Você se lembra de algum episódio em que tenha usado gírias ou expressões coloquiais?
19. Já teve seu nome pronunciado por alguém falante da língua espanhola? Como soou? Qual foi a sensação de ouvir seu nome pronunciado de outra forma?
20. Quando está falando em espanhol, como pronuncia seu nome?

A língua espanhola e expectativas futuras

21. Você acha que aprender espanhol mudou ou está mudando alguma coisa em sua vida? Comente.
22. O fato de ter aprendido a língua espanhola poderá mudar alguma coisa em seu futuro? Como?

A análise dos dados seguiu a orientação da proposta AREDA, cujo principal objetivo é examinar as ressonâncias discursivas na materialidade lingüística. Após ouvir as gravações das entrevistas e transcrevê-las, localizei os componentes lingüístico-discursivos: paráfrase, correferência, anáfora e glosa. A intenção foi inferir as relações parafrásticas e as ressonâncias discursivas que, de sua vez, permitiram apreender a construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em torno do espanhol, a língua estrangeira que as participantes estavam aprendendo.

Diferentemente de Serrani e Tavares, que realizaram e apresentaram sua análise dos depoimentos mediante tópicos relacionados com processos identificatórios e de resistências no aprendizado, entre outros, optei, na esteira de Bertoldo, por fazer e apresentar a análise por meio de “casos”. Quer dizer, apresento, separadamente, os processos identificatórios presentes na relação travada com a língua estrangeira por cada sujeito.

Dito de outro modo, Serrani e Tavares, a partir de hipóteses para tanto construídas, analisaram seqüências de enunciados de todos os sujeitos em busca de enunciados que confirmassem suas suposições, e os apresentaram em conjunto. Dessa forma, para cada ressonância discursiva, agrupam enunciados de vários participantes. De minha parte, buscando dar um caráter mais psicanalítico, analisei os enunciados de cada uma das participantes da pesquisa de forma específica, observando, por meio das relações parafrásticas, as especificidades e a forma como se manifestou o processo de identificação durante o aprendizado. Nesse viés, cada participante se constituiu em um estudo de caso.

CAPÍTULO IV

O RESSOAR DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS

“Em alemão sou uma criança suja e assustada;
em inglês sou uma mulher nervosa e sofisticada.”
(GREENSON, 1982, p. 369)

Neste capítulo apresento a análise dos depoimentos coletados nas entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa. O capítulo compreende cinco seções. A seção 4.1, mediante a descrição de um estudo de caso realizado pelo psicanalista Greenson, introduz emblematicamente o estilo adotado por mim para compor os resultados desta pesquisa. As seções 4.2, 4.3 e 4.4, em forma de estudo de caso, à mesma maneira que Greenson, desfilam as ressonâncias dos processos identificatórios a compor a relação entre a língua materna e a língua estrangeira das participantes da pesquisa. Por último, a seção 4.5 busca comparar resultados de pesquisa anteriores com o propósito de intensificar a compreensão dos componentes que atravessam a constituição do sujeito-aprendiz que se aventura na jornada de aprender outra língua.

4.1 Greenson: Uma Análise Psicanalítica

A epígrafe acima se refere à fala de uma paciente de um psicanalista norte-americano, Greenson, de linha freudiana, que teve amplo reconhecimento acadêmico entre as décadas de quarenta a sessenta¹⁷.

¹⁷ Destaco que a análise aqui apresentada é de cunho terapêutico, o que a torna diferente das análises por mim realizadas. O objetivo principal de abrir este capítulo com a apresentação da análise da paciente de Greenson foi mostrar como os conflitos ocorridos no sujeito devido aos processos identificatórios instaurados em sua relação com a língua estrangeira podem ser profundos, chegando a ser, até mesmo, traumatizante.

Greenson (1982, p. 366) afirma que, em 1946, começou o tratamento de uma mulher casada, de 35 anos, inteligente e atrativa, que o procurou por causa de distúrbios do sono. Tal mulher nascera e fora criada em Viena até a idade de 18 anos, quando se mudou para os Estados Unidos. O primeiro ano de terapia psicanalítica transcorreu de forma “relativamente serena e parecia seguir o curso esperado”, porém Greenson relata que, no segundo ano de tratamento, a mulher se apaixonou por um homem casado, o que fez com que o tratamento entrasse num impasse e ela se silenciasse.

Ao tentar mudar as técnicas do tratamento que estava desenvolvendo, Greenson começa a realizar as sessões de psicanálise em alemão – já que ele também falava tal idioma - e não mais em inglês, como ocorrera até aquele momento. De acordo com o psicanalista, as sessões foram realizadas apenas em alemão durante três meses. A paciente até chegou a sonhar em alemão. Greenson relata que o curso e o conteúdo da análise mudaram radicalmente e ele pôde analisar os conflitos internos da paciente, retornar às suas origens. Observou que muitos dos problemas que afetavam aquela mulher estavam relacionados com suas identidades lingüísticas.

“Para a paciente, em inglês, um urinol era limpo, mas em alemão, um *Nachtopf* era sujo, fedia, e a paciente o via como nojento. ... A paciente tinha imensas dificuldades em falar de sua mãe como *Mutti* ou, pior ainda, dizer a palavra *Busen* (seios). Eu tinha que traduzir estas palavras, que, como palavras, eram inócuas para mim, para os meus equivalentes infantis, para compreender que, para a paciente, estas palavras, quando enunciadas, eram sentidas concretamente como coisas em sua boca.” (GREENSON, 1982, p. 368)

Havia uma barreira entre as duas identidades constituídas por ela que a fazia silenciar-se, impedindo-a de falar de si mesma. No momento em que Greenson faz um retorno à língua materna – o alemão –, o “Eu” que tentava se esconder ressurge, podendo ser analisado e tratado adequadamente.

O que pareceu ocorrer com a paciente em análise é que falar a língua inglesa (o seu “Eu” estrangeiro) era como um refúgio, que a fazia sentir-se nova pessoa, ainda que muitos de seus problemas da infância não tivessem sido resolvidos. Somente após o retorno às origens, conseguido por meio da

língua materna, foi que Greenson conseguiu dar continuidade às sessões e – após certo tempo de tratamento, no qual a paciente pode rever sua infância e resolver os problemas que mais a afetavam – foram capazes de falar ambas as línguas sem que estas determinassem o comportamento da paciente.

Não sei se Greenson seguiu com estudos nessa área¹⁸, mas há, no relato descrito, um paralelismo com as idéias de sujeito clivado, fragmentado e constituído pela linguagem que Lacan apresentou em época posterior. Greenson, já na década de 40, seguindo sua intuição, fazendo com que a paciente passasse a usar a língua materna nas sessões de análise, conseguiu enxergar que há conflitos de ordem identitária que estão ligados às diferenças existentes entre língua materna e língua estrangeira, e que esses não são conflitos apenas de ordem lingüística, mas ocorrem a partir de um processo de identificação presente na subjetividade da paciente.

São esses conflitos de ordem identitária, aparentes ao olhar do investigador, na relação entre as línguas faladas por um sujeito, que aproximam ou distanciam o sujeito-aprendiz da língua estrangeira estudada. Por essa ótica, diante do fato de a língua não ser mero instrumento – dado que ela pode ser tanto objeto de desejo quanto de medo e aversão –, é que podemos compreender porque aprendizes de línguas ora se sentem “em casa” na língua estrangeira, ora são abalados por tamanho desconforto.

Essa compreensão se torna mais clara quando observamos que muitos dos aprendizes, mesmo estando há anos estudando a língua por diversos métodos diferentes, tendo, muitas vezes, em sua trajetória, professores falantes nativos e não nativos na língua, tendo acesso a filmes e a livros produzidos tanto com o cunho didático quanto demonstrativos da língua e da cultura em que se planeja a inserção, ainda assim não conseguem sua inscrição na língua desejada. O aprendizado de uma língua estrangeira, por conta da ótica da pesquisa psicanalítica, não abarca apenas questões lingüísticas e cognitivas per se, mas é atravessado, igualmente, por questões de identificação mediante o desejo ou a resistência às modificações ocorridas pela/na linguagem, que é constituinte do sujeito.

¹⁸ Cheguei a buscar outras obras de Greenson que pudessem estar relacionadas com o tema em apreço, mas não obtive sucesso. Seus artigos são destinados a discutir outras questões psicanalíticas. No relato descrito acima, por exemplo, a intenção primeira do autor era demonstrar a origem de idéias novas em psicanálise.

A observação intuitiva de Greenson na análise de uma de suas pacientes pertence à égide teórica psicanalítica, mas é fonte de inspiração para chamar a atenção de lingüistas aplicados e professores de línguas estrangeiras, tanto aqueles em exercícios quanto os que ainda estão em formação, para os aspectos psicanalíticos da linguagem que atravessam a inscrição do sujeito-aprendiz em outra língua, assunto desta pesquisa. Passemos, então, aos estudos de caso das aprendizes de língua espanhola.

4.2 O Caso Júlia: “O Desejo de Ser Outra”

Júlia demonstra ter, em seu contato-confronto com a língua espanhola, um aprendizado atravessado pela predominância do desejo de ser livre, de ter o poder sobre suas identidades. É por isso que o conjunto de ressonâncias que aparece em seu depoimento se concentra em três grandes temas:

A - a ilusão de que seu aprendizado é conscientemente dominado por ela;

B – a identidade estruturada no forte desejo de ser uma estrangeira, falante nativa;

C - a frustração de perceber que não é o Outro a faz entrar numa busca incessante da perfeição lingüística.

A ilusão do domínio consciente

(01) O que me levou a **optar pela língua espanhola**, era que **nenhuma outra língua me interessava**

(02) Pesquisador: Você acredita que sua escolha por estudar o espanhol se deu devido às semelhanças entre as línguas portuguesa e espanhola?

Júlia: De ser mais fácil por isso? Mais parecido? **Não! Foi porque eu gostei.**

(03) Pesquisador: Você acha que o fato de a língua espanhola estar se tornando importante, como você falou, fez com que influenciasse, de alguma forma, seu estudo dessa língua?

Júlia: Não, eu comecei, a estudar a língua espanhola, **só realmente porque eu gostava, porque eu gostei.**

A primeira ressonância discursiva nos depoimentos de Júlia aponta inicialmente para uma relação imperceptível com a língua materna. Antes da língua espanhola, Júlia já havia se relacionado com duas outras línguas: o português, como língua materna, e o inglês que estudara durante todo o ensino fundamental. Porém, quando questionada sobre o que a levou a buscar a língua espanhola no cursinho pré-vestibular e na graduação, momentos em que poderia ter optado por outras línguas estrangeiras, frisou enfaticamente que o fez por gostar dessa língua, por desejo.

O interessante desta resposta é que ela saiu prontamente, ou seja, Júlia nem mesmo parou para pensar se havia algum outro motivo que a levasse a escolher a língua. Não há modalizadores discursivos ou outros elementos lingüísticos que apontem para um titubear em sua afirmação, mas, de forma rápida e incisiva, enuncia “que nenhuma outra língua a interessava”. Ao empregar o pronome indefinido nenhuma, é como se a língua materna fosse inexistente, nula. Neste caso, o que parece contar é apenas a língua em que Júlia tenta se inscrever. Nessa primeira seqüência, a língua materna é tão fundadora, está tão intrinsecamente ligada à Júlia a ponto de que não seja percebida por ela. Nesse momento, o que se insinua é a ilusão de que o sujeito é dono de seu dizer. Júlia tem a sensação de domínio, de controle de seu dizer, de que é dona de sua vontade. Isso a faz afirmar “O que me levou a optar pela língua espanhola”. Nesse enunciado, é perceptível esta vontade da participante em deixar claro que é ela quem “optou”, quem tomou a decisão, ou seja, que a escolha foi dela, que ela é a dona de sua vontade.

É por não perceber que a língua materna constitui sua subjetividade que para Júlia o processo de aprendizado da língua estrangeira será compreendido como um processo consciente. Prasse (1997, p. 72) postula que o desejo de aprender uma língua estrangeira pode ser “o desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo”. É o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual “se exprimir”, de impor-se uma ordem por um ato voluntário, aprender, enfim, como se deve falar corretamente¹⁹ e gozar com isso, alegrar-se íntima e prazerosamente.

¹⁹ “Falar corretamente” é, aqui, o motivo de gozo almejado pelo sujeito-aprendiz de uma língua estrangeira. O sujeito, neste caso Júlia, ao sentir prazer na estruturação desse seu novo Eu, ao se refugiar nessa nova língua, passa a buscar obsessivamente uma possível perfeição

Nas seqüências 02 e 03, embora não apareça explicitamente a prerrogativa de que é por “opção” (presente no enunciado 01) que ela iniciou o processo de aprendizado, vê-se que Júlia afirma três vezes que iniciou tal processo por gostar. É preciso dizer que as duas seqüências foram produzidas em momentos distintos da entrevista, uma vez que houve um intervalo de, pelo menos, uma hora de conversa entre as duas. Porém, a forma rápida e precisa como as respostas estão estruturadas nessas duas seqüências, bem como o fato de as perguntas estarem relacionadas com as razões pelas quais se deu a escolha de estudar a língua espanhola, levam-nos a compreender que as expressões “me levou a optar”, “porque eu gostei”, “só realmente porque eu gostava” e “porque eu gostei”, por mais que sejam elementos que, no plano da forma, se diferenciam, no plano do conteúdo eles mantêm uma relação semântica, na qual o “gostar” amplia os sentidos do verbo “optar”, travando entre si uma relação parafrástica. O verbo gostar, presente nas seqüências 02 e 03, aparece como uma glosa do verbo optar, empregado na seqüência 01. Com isso, o que tal ressonância deixa transparecer são as tentativas de Júlia em acreditar que é ela quem domina, de forma consciente, sua relação com a linguagem.

A identidade estruturada no desejo

(04) ... eu já tinha tido contato no primeiro ano com a língua espanhola, eu já **havia estudado desde a quinta série o inglês e nunca gostei**. Já **da língua espanhola eu gostava**, a primeira professora que eu tive, ela era nativa, e **eu ficava encantada de ver ela falar**, e realmente eu escolhi o curso de espanhol por que eu **sou apaixonada pela língua... adoro ela**.

(05) Ah! **Sucesso, pra mim era quando eu começava a falar em espanhol e ... falava alguma coisa corretamente**. Por exemplo, no primeiro ano quando eu falava, **a Glória me elogiava, falava que eu tinha boa tonicidade... perguntava se eu tinha descendência de espanhóis por que eu falava tão bem**, e eu ficava feliz, e depois aqui no curso de extensão os meus alunos, eu não me considero uma pessoa ótima falando... **eles me perguntavam também**

lingüística. Essa noção referente à existência de uma língua pura, que pode ser correta, surge, no caso de Júlia, do senso comum de que é possível “dominar”, “falar com perfeição” uma língua. Não pretendo, porém, neste trabalho, analisar tais crenças existentes tanto no aprendizado de língua estrangeira quanto no de língua materna.

se eu era nativa, por que eu falava tão bem... aí eu pensava, será que é por questão de experiência nesse sentido...[risos]... Eu não sou péssima, mas também eu **não me considero ótima para receber esses elogios...E eles me elogiam...**

(06) ... esses dias eu **fiquei muito contente**, a Rhina [professora de Literatura Espanhola do quarto ano do curso de Letras, que é natural de El Salvador] me pediu para ler um texto ... **ela falou que estava lendo muito bem que a minha entonação estava muito boa.**

Ainda que a participante tenha a sensação de que é a dona de sua vontade, as seqüências enunciadas ao longo de seus depoimentos salientam a segunda ressonância: sua inscrição na língua espanhola se deu, não por uma “opção” consciente, mas por força dos desejos relacionados a esta língua por meio de um processo identificatório. Tal identificação possibilita ver que Júlia, por ser um sujeito constitutivamente dividido e não coincidente consigo mesmo, desenvolve em sua relação com a língua espanhola um profundo processo de identificação, característico desse encontro entre o sujeito e uma língua que lhe é estranha. Assim, ela estrutura uma identidade constituída pelo desejo de se inscrever na língua espanhola, que se tornará tão forte a ponto de fazê-la enxergar-se como possível falante nativa. No momento em que Júlia tem o reconhecimento desta identidade, por ver elogiado seu modo de falar, sente a sensação que Lacan (apud NASIO, 1993, p. 39) define como “gozo” e “prazer”.

Esta ressonância discursiva nos remete à noção de desejo. A teoria do sujeito clivado de Lacan aponta para a nossa constante insatisfação, busca por algo que falta-a-ser, que é não simbolizável. No caso de Júlia, essa insatisfação ocorre em sua relação com a linguagem e com a língua espanhola. Em razão dessa falta, torna-se motivo de fascínio, de desejo. Por essa perspectiva, assumir que Júlia, como aprendiz de línguas seja um sujeito desejante implica encará-la como alguém em constante projeto de vir a ser, constituído por uma falta que se reflete no processo de aprendizagem que ela estabelece com a língua espanhola e que transcende questões metodológicas, cognitivas ou reflexivas. Ao afirmar “gosto da língua espanhola”, “sou apaixonada” “ficava encantada de ver ela falar espanhol” “adoro ela [a língua]”, Júlia traz em seu enunciado elementos que, ao manterem entre si uma relação

parafrástica, denunciam a identificação, o desejo, que estão presentes na relação entre a participante e o espanhol.

Esse desejo se torna tão forte em Júlia que ressoarão em seus enunciados elementos que a comparam com o falante nativo. No plano do conteúdo, as afirmações negritadas nas seqüências 05 e 06 formam um campo semântico em que a idéia de “falar bem” está associada ao nativo. Essa ressonância traz subentendida a idéia de que o falante nativo é aquele que sabe sua língua perfeitamente bem, podendo servir como um parâmetro ou, mesmo, uma autoridade para dizer aquilo que está ou não correto em termos da fala e da gramática da língua.

Porém, a relação com o falante nativo, no caso de Júlia, vai além de mera comparação. A repetição de termos ligados aos elogios direcionados a ela (principalmente os de professoras como autoridade na língua), as perguntas de se ela era nativa, ou descendente, e a afirmação “fiquei muito contente” ressoam discursivamente a importância que tem, para a participante, o reconhecimento de seu modo de falar semelhante ao nativo. Percebe-se que a sensação de prazer não se dá apenas pelo “falar bem”, mas por ser confundida com o falante nativo, sendo, inconscientemente uma forma de ela mesma se ver como nativa.

O processo de identificação presente ao se pronunciar em espanhol está intimamente ligado com o imaginário de Júlia, que reconhece nesse modo de falar uma forma de “se tornar um outro”. Ser aceita nessa nova identidade por alguém que tem autoridade para isso, faz Júlia expressar seu sentimento de “gozo” ou de prazer nas frases: “perguntava se eu tinha descendência de espanhóis por que eu falava tão bem, e eu ficava feliz”.

Para Júlia, ser comparada a um nativo ou receber elogios quanto ao modo de falar é o “sucesso”.²⁰ Este fato apresenta uma relação com a aprendizagem de língua estrangeira que se pauta pelo desejo de reconhecimento do outro, nesse caso representado pela professora e pelos alunos. É a sensação de “gozo” ligada à identidade estruturada na língua espanhola que faz com que, ao tentar se lançar à identidade estruturada na

²⁰ É importante observar aqui a presença do outro no processo de inscrição. O professor, visto por Júlia como aquele que possui a autoridade na língua, ao elogiar a semelhança com o modo de falar nativo, instigava-a a se ver como “nativo”. Para mais considerações acerca das relações entre o professor e o sotaque do aprendiz, ver Assis-Peterson (2005).

língua espanhola, a identidade de falante brasileira da língua portuguesa seja afetada, passando por um processo de contínua modificação.

(07) Pesquisador: Você acha que aprender o espanhol mudou ou influenciou a forma como você fala o português?

Júlia: Eu mesmo ainda não percebi ... não, percebi sim. **Ultimamente eu tenho gaguejado na hora de falar.** Eu vou falar em língua portuguesa e **fico misturando com o espanhol, aí eu gaguejo.**

Pesquisador: Isso independe do momento, ou não?

Júlia: Independente do momento.

Pesquisador: Comente um pouco mais.

Júlia: Tem momentos em que estou falando, **de repente eu vejo que falei uma palavra em espanhol, aí eu começo a gaguejar**, o espanhol quer sair, mas eu estou falando o português. **Aí eu tenho que parar, dar um tempo e falar a palavra que eu quero falar.**

Pesquisador: A pessoa com quem você está falando quando isto ocorreu era brasileira ou tinha alguma relação com o seu aprendizado do espanhol?

Júlia: Não, não tinha nada a ver.

Pesquisador: A que você atribui esse fenômeno?

Júlia: Creio que à **minha vontade de falar cada vez mais a língua espanhola.**

Na seqüência acima vemos até que ponto a relação com a língua espanhola tem se tornado presente para Júlia. Mesmo morando no Brasil, a língua espanhola atravessa seu falar em língua portuguesa. As afirmações “ultimamente eu tenho gaguejado na hora de falar”, “fico misturando com o espanhol”, “de repente eu vejo que falei uma palavra em espanhol”, “aí eu começo a gaguejar”, “tenho que parar, dar um tempo e falar a palavra que eu quero falar” denunciam o que para Lacan é o equívoco.

O equívoco, na psicanálise, refere-se à troca de palavras que, no discurso falado, pode causar algum transtorno entre os interlocutores. São as situações de lapso, ato falho e chiste. Por mais que sejamos sujeitos que imaginariamente acreditamos fazer escolhas lingüísticas únicas, produzindo discursos únicos, isto é, por mais que nos asseguremos do que estamos falando, nosso discurso não está livre dos equívocos, pois o equívoco é inerente à própria linguagem, tornando-se mecanismo de revelação do sujeito do inconsciente.

Júlia, nestes momentos de equívoco, deixa transparecer os conflitos de ordem identitária que são travados – entre a identidade estruturada em língua

materna e a nova identidade estruturada em língua estrangeira – em seu inconsciente. Nesse caso, vê-se que a sensação de estar em outro lugar, a língua estrangeira, é tão intensa em alguns momentos que faz com que Júlia, nesses momentos, gagueje e tenha dificuldades em pronunciar certas palavras em português.

A frustração da descoberta de que não se é o Outro

(08) às vezes em espanhol, às vezes em português por exemplo ... eu começava a conversar com ele, aí lembrava que ele é argentino, e pensava ... vou tentar estabelecer um contato também, por ele ser nativo, mas às vezes ele falava muito rápido e tinha palavras que eu não conseguia compreender, aí **eu ficava nervosa**, tinha que perguntar o que é que ele tinha falado, pedir pra ele repetir de novo, até eu compreender ... Isto **me deixava meio frustrada**.

(09)...várias vezes eu cheguei numa situação em que eu **não sabia que verbos usar**. Eu **buscava no dicionário** e não encontrava **a flexão certa**, eu **tinha uma dificuldade de encontrar o verbo correto**, a **flexão verbal correta** pra colocar, e muitas vezes também eu **sinto dificuldades**, eu **não encontro a palavra correta**, eu **não sei por exemplo classificar se isso aqui é um pronome ou um artigo**, eu tenho que ficar sempre buscando, eu **gostaria de ter segurança, gostaria de ter domínio**.

(10) **Falar certo é falar corretamente na língua espanhola**, porque às vezes você quer pronunciar uma palavra, não pronuncia com **a tonalidade certa**, e às vezes, por gaguejar, acaba trocando as sílabas.

Essa terceira ressonância discursiva traz a compreensão de que, quando percebe que não é uma nativa, em situações nas quais seu modo de pronunciar é posto à prova, Júlia se sente “frustrada” ou “nervosa”, o que a conduz a um processo contínuo de busca por um pressuposto domínio da língua.

Nas seqüências 08 a 10, os fragmentos em negrito, relacionados com os momentos de dificuldades em se pronunciar na língua espanhola, apresentam-se como elementos que mostram a sensação de frustração de Júlia quando se vê castrada, impedida de falar, na língua espanhola, que tanto ama. Vê-se que o campo semântico que ressoa é o da correção gramatical como o ideal a ser atingido na aprendizagem. Os elementos “saber usar”,

“certo”, “correto”, “saber classificar”, “ter mais intimidade” e “estar mais próximo” estabelecem uma relação parafrástica em torno da idéia de que há uma forma correta de falar a língua, e que, ao atingir este grau de correção, haveria uma “segurança”, um “domínio”, dessa forma de se pronunciar.

Essa busca da correção, porém, vai além de mera ampliação de conhecimentos lingüísticos. O que se estabelece é uma busca da segurança ou do domínio da identidade que é, para Júlia, motivo de prazer. Ao repetir, várias vezes, elementos associados a essa construção parafrástica e ao afirmar “eu tenho que ficar sempre buscando”, Júlia expõe sua constante busca voltada ao conforto dessa identidade estruturada em língua espanhola.

(11)...Eu queria aprender os palavrões em espanhol.

Pesquisador: Por que você queria aprender?

Júlia: Por que assim, **eu teria mais intimidade com a língua**, por que no português eu conheço palavrões, já no espanhol eu não conheço então **eu estaria mais próxima da língua**, por essas particularidades de falar palavrões, de xingar uma pessoa, se eu for discutir com uma pessoa em espanhol eu **não tenho muito vocabulário de palavrão pra me expressar com ela**, eu **vou sair em desvantagem**.

A sensação prazerosa de ser confundida com uma falante nativa se torna motivo de fixação, a ponto de querer conhecer os mínimos elementos dessa língua, como saber “a tonalidade certa” e “classificar se isso aqui é um pronome ou um artigo”, algo que, certamente, nem todos os falantes nativos da língua espanhola o fazem. Não contente, Júlia, na tentativa de “ter mais intimidade”, “estar mais próxima” da língua, busca se igualar aos nativos até mesmo em situações em que se tenha que usar o palavrão, isso porque lhe assusta a idéia de “sair em desvantagem” em um processo de interação.

A esse respeito, Coracini comenta:

“Os casos em que aprender línguas desempenha uma forte atração podem ser explicados, de modo geral, pela psicanálise como o desejo do outro, desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interdito, esse outro que viria completar o um; daí a vontade sôfrega de alguns em aprender línguas estrangeiras, o que, combinado com o desejo da completude e

com o seu conseqüente recalçamento (já que essa completude é impossível), pode provocar um comportamento que poderia ser explicado pelo fato de se lançar, de forma compulsiva, na aprendizagem de várias línguas, uma após a outra, sem chegar a 'dominar' nenhuma (Prasse, 1997, p.72), ou de apenas uma, *contentando-se somente quando alcança um nível de excelência tal de modo a ser confundido com um falante nativo.*" (CORACINI, 2003b, p.149) (o grifo é meu)

E é justamente por conta dessa busca incessante da perfeição que há a idéia de frustração. Inconscientemente, a identidade estruturada em Júlia pela língua materna prepondera, fazendo com que ela sinta que pode até se tornar uma outra, mas não totalmente. Júlia, por mais que deseje, imperceptivelmente sabe que não é e não será uma falante nativa. Essa frustração de Júlia me remete ao estudo de caso que Bertoldo (2003) realizou. O sujeito analisado por Bertoldo²¹, mesmo conhecendo bem a língua inglesa e as questões socioculturais que abarcavam sua produção, por mais que não se percebesse como estrangeiro em razão de seu desejo inconsciente de "dominar" a língua inglesa como um nativo, também se frustra ao compreender que as relações entre ele e o outro, o estrangeiro, não ocorre em termos de igualdade. Assim como no caso de Júlia, a identidade de falante brasileiro de língua inglesa residente na Inglaterra é, em sua base constitutiva, contraditória, dado que sempre haverá o que Bertoldo chama de "diferença de estatuto social" (2003, p. 164) entre Paulo e o nativo. O que percebo é que, mesmo em outros contextos, isto é, mesmo mudando a língua e o contexto de aprendizagem (espanhol-inglês, Brasil-Inglaterra), as contradições constituintes do sujeito-aprendiz de língua estrangeira permanecem.

O que foi possível observar nas ressonâncias analisadas, no caso de Júlia, é que a aprendiz, por desejar a língua espanhola, estrutura, nessa língua, nova identidade, que lhe é motivo de prazer, de gozo, a ponto de regozijar-se quando alguém a confunde com uma falante nativa. Porém, as dificuldades encontradas em momentos de interação com nativos, e a percepção de que não possui todos os conhecimentos que, em sua compreensão, são obrigatórios a um falante nativo, deixam-na frustrada, levando-a a se

²¹ Esse caso foi apresentado com detalhes nas páginas 29 e 30, do capítulo II, desta dissertação.

aprofundar cada vez mais nessa língua, entrando numa busca incessante e até mesmo viciadora de conhecimentos ligados à língua espanhola.

(12) Pesquisador: Você sente vontade de morar em um país que fala a língua espanhola?

Júlia: Eu sinto. Justamente pra me aproximar mais da língua, ter mais domínio, pra eu agir lá, como se estivesse aqui. Pra falar a verdade... não só tenho vontade como sei que vou fazer isso um dia, **tenho fé em Deus que vou conseguir...**

O desejo de se libertar totalmente, de se lançar completamente para essa nova forma de linguagem, sem ter que conviver com os medos e as angústias de uma falante brasileira da língua espanhola, movem-na a querer viver em um contexto real de fala em espanhol. O desejo, nesse caso, é tamanho, que Júlia não apenas expressa vontade, mas recorre ao sagrado para expressar o que pra ela será o prazer maior. A tentativa de convencer a si mesma que essa liberdade é possível pode ser percebida no momento de hesitação. Ao observar que expressou o termo vontade, Júlia percebe que o que sente é mais que mera vontade, é uma certeza, é uma “verdade”, o que a faz retomar a idéia e apresentar uma construção parafrástica que amplia o sentido que quer transmitir.

O que Júlia, conscientemente não percebe, é que, mesmo vivendo no país do outro, como o Paulo analisado por Bertoldo, ela não será o Outro, fazendo com que sua relação com a língua espanhola seja sempre um motivo de gozo e decepção, prazer e frustração, pois se, de um lado, ser associada a um falante nativo lhe será um “sucesso”, os momentos em que se sentir interdita nessa língua e o confronto com dificuldades em momentos de interação lhe serão “frustrantes” ou um “fracasso”.

4.3 O Caso Nilda: O Medo do Exílio

Nilda estuda a língua espanhola desde 1997. Já concluiu um curso de língua espanhola em um instituto particular de idiomas (passando pelos níveis básico, intermediário e avançado) e, no momento da pesquisa, estava concluindo o curso de Letras com habilitação em língua espanhola, sendo uma das alunas mais aplicadas da turma. Por estar aposentada como servidora pública federal, dispunha de tempo para se dedicar aos estudos. Porém, mesmo com todos esses elementos, que podem ser vistos como facilitadores, pude observar que ela apresenta grandes dificuldades ao se pronunciar em espanhol. Tais dificuldades são compreensíveis, dado que a caracterização do aprendizado de Nilda é construída pelo medo de se lançar ao desconhecido, de enfrentar o novo, de se desprender de suas identidades já estruturadas em língua materna. É por isso que analiso o caso Nilda concentrado em uma única ressonância discursiva: o sentimento de medo de se lançar ao novo conduz às resistências no processo de aprendizado.

O medo que faz resistir

(01) Nilda – ... Eu **acho bonito ver alguém falando o espanhol ... queria falar bem também**

(02) Pesquisador - Houve algum momento em que você teve alguma dificuldade muito grande? Você chegou a sentir vontade de parar de estudar a língua?

Nilda – não, eu **até gosto de estudar o espanhol.**

(03) Pesquisador - o que te levou a estudar o espanhol?

Nilda - eu parei de trabalhar e achei que deveria fazer algo, eu fiquei procurando, aí surgiu o curso no colégio São Gonçalo... aí eu fui.

(04) Nilda – foi, eu **só queria me ocupar, não era na verdade a língua, só queria me ocupar.**

No caso de Nilda, a idéia de gostar ou de ver como bela a língua espanhola só aparece nas seqüências 01 e 02. Isso demonstra a ausência de uma ressonância que possa estar ligada ao desejo de se inscrever na língua espanhola, pois não há, em todo seu depoimento, construções parafrásticas que permitam associar a Nilda um processo identificatório em torno do desejo pela língua espanhola. Além disso, nos dois únicos momentos em que afirma gostar e achar bonito, as afirmações parecem hesitantes, a confirmar-se pela pausa que aparece como marcador discursivo.

O fato de dizer “acha bonito ver *alguém* falando espanhol” no fragmento 01 remete à idéia de que a beleza, neste caso, não é uma prova do desejo em se inscrever na língua, pois não é ela, Nilda, que se vê falando de forma bonita ao se pronunciar em espanhol, mas vislumbra uma beleza a ser admirada no outro. A língua, nesse caso, parece ser para a participante como um quadro bonito que admiramos em um museu, ainda que saibamos que não temos o gosto pelo ato de pintar.

Na seqüência 02, Nilda afirma que “até gosta de falar o espanhol”. Ao analisar tal enunciado, vê-se que antes do verbo gostar há o emprego do marcador de inclusão “até”, ou seja, o que Nilda torna perceptível em sua fala é, na verdade, que o gosto pela língua espanhola é incluído naquilo que a faz continuar a estudar, mas não é esse gostar o motivo principal da continuidade do estudo. Esse campo semântico vai se confirmar nas seqüências 03 e 04, quando, ao ser interrogada sobre os motivos que a levaram a estudar a língua, se vê que Nilda não faz referência nenhuma a um interesse pela língua. Ela o fez para ter algo com que pudesse ocupar o tempo, chegando a confessar que não tinha interesse pela língua. O que a motivou não foi o gosto pela língua, mas o desejo de “estar ocupada”, “de fazer algo”: estava aposentada e queria preencher o tempo disponível.

Porém, mesmo não afirmando ou demonstrando em seu depoimento o desejo pela língua estrangeira, Nilda persiste no estudo de línguas já por onze anos – dois anos de estudo em língua inglesa e nove anos de estudo de língua espanhola. O que a teria levado a estudar tantos anos, se não demonstra tal desejo de se inserir em novo campo da linguagem? De construir outra identidade lingüística?

Para respondermos a tais questionamentos, torna-se necessário olhar para o caso de Nilda com uma atenção maior. Isto porque quando falo de identificações, há algo que é importantíssimo que seja especificado: o desejo pode ser para o sujeito algo contraditório, de busca e resistência ao mesmo tempo. Comentando algo semelhante, Tavares, ao ler Freud (1977), faz uma afirmação que é extremamente relevante para a análise deste caso. Segundo ela:

Freud (1977) postula que a identificação tem um caráter ambivalente e pode facilmente tornar-se tanto uma expressão de ternura quanto um afastamento. ... A língua estrangeira, no contexto da globalização, poderia ser encarada como o objeto que o sujeito elege, mas que nem sempre consegue obter para si; ao mesmo tempo em que o deseja, o repele... (TAVARES, 2002, p.112),

Quando observamos os esforços dispensados por Nilda para aprender a língua espanhola, vemos que há um desejo por esse aprendizado, mas um desejo que é consciente, motivado por um processo externo que, de acordo com Tavares (2002), pode ser o processo de globalização que traz o discurso de obrigatoriedade do aprendizado de língua estrangeiras. O que temos, a partir daí, é um sujeito que, em um plano da consciência, pretende estudar a LE e faz investimentos nesse intuito. Mas, ao confrontar-se com o “perigo” à subjetividade, ao iniciar o processo de desconstrução de suas identidades já estabelecidas na língua materna, instaura, inconscientemente, um processo de resistência, ou uma recusa à língua estrangeira. Assim, o confronto instaurado na relação língua materna – língua estrangeira se torna mais acirrado, pois Nilda, no medo de se lançar à nova língua, se apegava à língua materna.

É a ressonância referente a essa resistência que aparece no decorrer da entrevista com Nilda. Ao falar da língua, ela várias vezes emprega expressões ou termos que, de forma parafrástica, estão associados à idéia de que a língua precisa ser dominada. Tal noção de domínio, por mais que no senso comum seja sinônimo de falar a língua, traz, na fala de Nilda, a idéia de que a língua é um instrumento que precisa ser usado, já que fez grandes investimentos em tempo e em recursos financeiros. A relação com a língua se

torna extremamente racional, e não passional: há o interesse racional, consciente de dominar, saber usar a língua, tê-la como um instrumento a ser utilizado em tempos de globalização, mas não o desejo de se inscrever realmente nessa nova forma de se pronunciar.

(04) Pesquisador - quando você foi para a graduação, o que te levou a fazer letras com habilitação em espanhol?

Nilda - Justamente porque eu já tinha feito o curso de língua espanhola, anteriormente, então eu queria fazer, porque **eu achava que eu ia aprender mais, eu ia conseguir dominar a língua, e foi um engano, eu acho que a gente não consegue dominar a língua, principalmente na minha idade.**

Pesquisador - por que você acha que não consegue?

Nilda - Porque eu acho que, quando criança, ainda é mais fácil do que agora ... na minha idade e sem sair do país...

Pesquisador - você acha que sem sair do Brasil, é possível falar a língua?

Nilda - Eu acho que não.

Na seqüência 04, vê-se que a participante busca justificar ou desculpar a decepção e a idéia de culpa por não “dominar” a língua. Ao observar a dificuldade em se inscrever na língua espanhola, Nilda se vale de crenças do senso comum e se justifica dizendo estar fora da idade para o aprendizado de línguas e que, por não estar em contato com um local de uso da língua, não há a possibilidade de aprender. Essa idéia de domínio da língua, muito comum nos discursos que circulam entre aprendizes de língua estrangeira, é, nas palavras de Tavares (2005, p.10), “total utopia”. Isso porque eles, simplesmente, não se encontram à vontade com a língua estrangeira e não conseguem desejá-la, como no caso de Nilda que, ao resistir à LE, se refugia nas crenças de que sua entrada em uma outra língua é difícil ou até mesmo impossível.

Nilda, em seu medo de se lançar ao novo, à língua que lhe é estranha, se apegando à crença de que existe uma língua ideal, ou seja, acredita que a inscrição em outra língua somente acontece de maneira pura, sem que a língua materna seja usada como suporte²². Apegando-se a essa crença, Nilda, por não se ver em condições de ser essa “falante ideal”, pois supostamente está

²² Agradeço, aqui, os importantes comentários tecidos a esse respeito pela Professora Doutora Maria Elena Pires Santos por ocasião da qualificação.

fora da idade em que se consegue “dominar a língua”, se sente confortável, justificada. Porém, devido ao medo e à insegurança, trazidos pelo processo de resistência instaurado em sua relação com a língua estrangeira, Nilda não percebe que não haverá, nunca, uma inscrição plena porque os processos identificatórios estão sempre (des)estruturando, ou seja, modificando, as identidades.

As próximas seqüências trazem mais confirmações a essa compreensão.

(05) ... se **estou falando com alguém** que domina a língua, ou um falante nativo, **eu fico inibida, ocorre um bloqueio**.

Pesquisador - o que você acha que te causa essa inibição?

Nilda - **A insegurança...**

(06) ... essa **mudança de sons é muito complicada**, às vezes tento falar a palavra, mas no meio vejo que tô falando com o som do português...

(07) Nilda - eu estranhei um pouco, eu lembro que quando ouvia a professora “Laura”, que era peruana, falar ... **o jeito dela falar é diferente**, ela fala muito alto ...**ficava esquisito ... era engraçado** ...não parecia meu nome.

(08) ... acho que **fujo do espanhol o tempo todo**, mesmo nas aulas ... eu participo, mas **fico com medo de estar falando errado ... de não pronunciar certo ...de não saber usar os verbos**

Nas seqüências apresentadas, o campo semântico que se destaca é, justamente, o ligado à resistência. Os vocábulos “bloqueio”, “insegurança”, “complicada”, “fujo” e “medo” demonstram quanto, para Nilda, é assustador sair do aconchego da língua materna. A relação com a LE se torna, para ela, verdadeira luta inconsciente. Esse confronto se torna ainda mais amedrontador na oralidade. Por mais que na escrita haja o estranhamento à nova forma de significar-se, é na oralidade que Nilda se vê desnuda, ao tentar se pronunciar em língua espanhola, e foge. Quando menciona o bloqueio que tem em relação à língua espanhola, Nilda se lembra que isso ocorre quando está falando com alguém, principalmente se esse alguém é um nativo, pois nesse caso a inibição, a sensação de estar exposta, desnuda, é maior ainda. Essa ressonância discursiva permeia as seqüências de 05 a 08, nas quais as

construções parafrásticas – “fico inibida”, “ocorre um bloqueio”, “essa mudança de sons é complicada”, “o jeito dela falar era diferente”, “ficava esquisito”, “era engraçado”, “fujo do espanhol o tempo todo” e “fico com medo de estar falando errado ... de não pronunciar certo ... de não saber usar os verbos” – aparecem trazendo a idéia de medo e insegurança em relação aos sons e ao modo de falar em língua espanhola.

É essa resistência inconsciente que fará com que o modo de se pronunciar em língua espanhola seja “engraçado” ou “esquisito”, pois Nilda sente o estranhamento causado por essa tentativa de se inserir em nova língua, de estruturar uma nova identidade que é desejante da língua espanhola. E esse medo de se perder na subjetividade da outra língua não ocorria apenas com a língua espanhola, mas, aparentemente, com qualquer língua que desestabilizasse sua relação com a língua portuguesa. Nilda já havia tentado estudar a língua inglesa, mas parou justamente por encontrar dificuldades com a língua.

(09) Pesquisador - Por que o espanhol e não outra língua?

Nilda - Eu estudei inglês durante dois anos.

Pesquisador - Você fez 9 anos de espanhol, e 2 de inglês. Por que deu mais ênfase ao espanhol e não ao inglês?

Nilda - Eu não sei o que me levou, abriu esse curso, e resolvi fazer, e depois eu gostei, **era mais parecido com o português**. O inglês eu parei na época em que comecei a aprender o futuro dos verbos, **eu senti dificuldade, achei complicado...** aí eu abandonei e não voltei mais.

O próprio motivo de estudar a língua espanhola já denuncia a relação com a língua materna. Vê-se que Nilda afirma ter optado pelo espanhol por ser “mais parecido com o português”, ou seja, o perigo de se perder nesse novo campo da linguagem parecia, a ela, ser menor que estudando a língua inglesa, que possui estrutura sonora e gramatical menos transparente, se comparada à língua portuguesa. O interessante é que o termo “complicado” empregado na seqüência 06 é retomado anaforicamente na seqüência 09. O que se percebe é que, tanto a língua espanhola quanto a língua inglesa representam um problema, uma complicação, que ela persiste em tentar vencer, mas desde que o perigo não seja tão grande. Estudar a língua espanhola, com uma estrutura

mais próxima à língua portuguesa que a língua inglesa, representa uma possibilidade menos assustadora de se pronunciar em uma outra língua, ainda que seja conflitante.

4.4 O Caso Paula: A Liberdade de Conciliar o Eu e o Outro

O aprendizado de uma língua estrangeira sempre é conflituoso, mas, para alguns sujeitos-aprendizes, este conflito pode ser amenizado no instante em que a identidade estruturada pelo desejo da nova língua consegue se harmonizar com a identidade estruturada na língua materna. Nesse caso, o conflito permanece, tornando-se aparente em alguns momentos, mas ele deixa de ser algo angustiante para o sujeito, que passa a ter a liberdade de se pronunciar em língua materna e língua estrangeira. Esse parece ser o caso de Paula. Em seus depoimentos, visualizo três ressonâncias discursivas:

1 – O desejo por outra língua a faz investir esforços significativos no processo de aprendizado.

2 – O conflito lingüístico e cultural no contato-confronto entre as línguas se torna assustador, mas o desejo a faz continuar.

3 – A liberdade de estar inscrita em nova língua, sem sentir medo de perder o Eu da língua materna, faz Paula se sentir completa.

O desejo cigano

(01) Paula: Justamente, **porque eu me identificava**, eu cheguei a dar aula, tenho formação de dois anos em inglês, curso de idiomas no FISK, mas nunca pratiquei, nunca dei aula, porque eu não sentia atração, e a língua espanhola não, desde criança, **eu sou apaixonada** por ela né, e na minha adolescência em Goiânia eu tinha doze, treze anos, eu tinha uma vizinha que tinha recém chegado do México. O marido dela era jogador de futebol, foi jogar no México e voltou. Quando ela voltou, trouxe um monte de revista de fotonovela, em espanhol, aquelas revistas antigas: eu **adorava ler as revistas em espanhol**. É aquela coisa de pragmatismo mesmo, o contato real com a língua, com pessoas. Em Santo Antônio de Leveger, passavam muitos ciganos, a mãe da gente falava: corre pra dentro que vai roubar vocês. **Eu, ao contrário, queria ir**

ver o jeito deles falarem, eu corria pra ver eles e ficava conversando com os ciganos e era o espanhol mesmo né, *personas hispanohablatentes*.

(02) a **minha busca pela língua espanhola sempre foi constante**, muita leitura. O primeiro contato com o espanhol foi com oito, nove anos de idade. Na época eu escutava [incompreensível], em espanhol, e dançava e não sabia o que eu estava fazendo, pois não entendia nada, **mas adorava ficar ouvindo aquela língua que era doce, apaixonante**.

(03) me interessei em continuar a fazer cursos, mas foram cursos que a embaixada da Espanha oferecia, um conselho de educação na embaixada oferecia cursos pela federal, aqueles cursos de gramática, fonologia, então **eu estava sempre fazendo esses cursos e não parei mais ... abandonei Educação Física pra continuar estudando o espanhol**.

(04) eu decidi fazer o curso de extensão na federal, mas eu não sabia que ia ter essa dimensão toda, eu pensei ... vou fazer curso de espanhol por dois meses ... um semestre, depois vou voltar pra área de Ed. Física ... eu achei que eu fosse voltar ... mas **o espanhol me segurou pela perna**, //risos//...

A primeira ressonância que aparece nos enunciados de Paula diz respeito ao desejo do novo, de descobrir o mundo da linguagem, de estar em mais de um lugar. Ao falar de sua infância, aparece uma série de construções parafrásticas em torno da idéia de ser apaixonada pela língua estrangeira, nesse caso a espanhola. Na seqüência 01, Paula emprega os verbos adorar (que se repete na seqüência 02), identificar e apaixonar, criando assim um campo semântico denunciador do processo de identificação estabelecido em sua relação com a língua, pois a repetição aparente, conciliada com os exemplos relatados, permite visualizar que sua relação com a língua espanhola é passional.

O interesse pelo desconhecido é forte, a tal ponto que, em sua memória, continua viva a figura dos ciganos que, como a língua, lhe eram motivo de fascinação. A lembrança dos ciganos da infância surge no enunciado de Paula como grande metáfora²³ de seu próprio desejo: o desejo de liberdade. A característica principal dos ciganos é a de não possuir território delimitado reconhecido por outros povos – daí serem considerados, pela ONU, nação sem território. Os ciganos, como Paula, simplesmente consideram o mundo seu

²³Aproveito mais esse momento para agradecer profundamente o empenho de minha orientadora, a Professora Doutora Ana Antônia de Assis-Peterson. O cigano como metáfora do sentimento de liberdade presente em Paula é uma de suas grandes percepções.

território. Embora no mundo moderno não se vejam mais caravanas de ciganos, na verdade esse nomadismo persiste em suas almas, na sua psique. Assim, o cigano, ainda que dentro de quatro paredes, se sente nômade, procurando meios de sobrevivência segundo seu espírito de viajante. Os ciganos não abdicam da liberdade nem em benefício da felicidade. Tem em suas entranhas tão profundo senso de liberdade que, em geral, morrem ou definham quando presos. Como afirma um ditado cigano que expressa essa sensação de liberdade: “O hoje é muito importante; ontem, passou; amanhã, só o vento saberá; pois *o vento de amanhã soprará amanhã*” (PAIVA, s.d.p., p.4).

O outro, o estrangeiro, a liberdade de estar sempre em um novo lugar, que, para Paula, quando criança, era materializado nos ciganos e na língua que falavam, é o objeto de desejo, aquilo que, em seu inconsciente, é visto como o outro que pode preencher a “falta” constitutiva do sujeito que é clivado. É esse preenchimento, essa sensação de satisfação, presente como uma admiração infantil em 02, que continuará durante o restante de sua vida, lançando-a em uma busca incessante de leituras, cursos e viagens que lhe façam aumentar ainda mais o prazer, levando-a afirmar que “minha busca pela língua espanhola sempre foi constante”.

É esse desejo por uma outra língua-cultura que a levará a afirmar, em 03, que abandonou a área da Educação Física, na qual era licenciada, “pra continuar estudando o espanhol”, ocupando-se, assim, ainda mais com a língua, já que era nesta relação com a língua estrangeira que residia sua satisfação, seu sentimento de “gozo” e prazer. A Educação Física, por mais que fosse uma de suas paixões, não lhe possibilitava a sensação de ser como cigana, de ser livre, de conhecer outras culturas, de estar em outro lugar, que a língua lhe proporcionava.

Esta relação com a língua espanhola se torna tão apaixonante que a faz sentir-se “segurada pelas pernas”. É oportuno destacar aqui que o verbo segurar, por ser polissêmico, possui várias acepções, mas, entre essas, há dois campos semânticos que se destacam: o primeiro traz a idéia de “prisão”, tendo como correferentes os verbos agarrar, conter ou prender. Em contrapartida, o segundo conduz à idéia de segurança, tendo como semelhante o verbo amparar. Na fala de Paula, o termo “segurada” traz exatamente essa duplicidade de sentido. A língua espanhola, de certa forma, aparece como uma

“prisão” e como “segurança”, pois ao mesmo tempo em que a prende, que a enlaça e a faz ficar nessa nova identidade, faz com que ela se sinta segura, confiante, por estar entrelaçada, aconchegada na língua que demonstra amar.

A glosa da idéia de prisão, presente no termo “segurada”, em um primeiro momento aflora a idéia oposta ao desejo de ser livre, de ter direito à escolha que, inconscientemente, mobiliza as bases do sujeito-aprendiz de língua estrangeira. Se bem que assim, para Paula, em sua busca pela liberdade, em sua fuga das “prisões” da identidade estruturada na língua materna, dar-se conta de que foi agarrada, presa, em uma outra identidade, a de falante de língua estrangeira, faz com que ela se alegre, dado que é algo desejado. Essa outra identidade, diferente da ligada à língua materna, não vem com as angústias que a faziam contrariar a mãe para ver o entranho, o desconhecido. Ao mencionar seu encanto pelos ciganos, Paula declara “eu, ao contrário, queria ir ver o jeito deles falarem, eu corria pra ver eles e ficava conversando com os ciganos”. Do mesmo jeito, apreciava cantar e dançar ao som de músicas estrangeiras e ler fotonovelas em espanhol.

Esse ressoar discursivo, essa identificação clarividente, expõe o desejo imperante que estrutura as bases subjetivas de sujeito-aprendiz que instiga Paula a inscrever-se na língua espanhola. Ao buscar essa inscrição, Paula faz maciços investimentos, tanto em sentido de tempo quanto em sentido financeiro, como ela mesma afirma nas seqüências 02 e 03, ao dizer que fazia “muita leitura”, e ao recordar que durante seu aprendizado “estava sempre fazendo cursos”. Mas, a seqüência 05, transcrita abaixo, nos leva a compreender melhor o tamanho da paixão de Paula pela língua espanhola.

(05) Eu, **sempre quis fazer cursos na Espanha** na verdade...**tentava de toda forma pra ver se conseguia**, mas foi só depois, quando tava como presidente da associação, que eu **ganhei uma beca pra fazer um mestrado em educação na *Universidad de Salamanca***. Aí eu fui comecei o mestrado em educação... eu fui com o superior em Salamanca. Ah! **Aqui eu já tinha aprovado no básico, no médio e no superior de Salamanca ... com o superior, ganhei essa bolsa, pra eu fazer o mestrado lá**, fiz a primeira fase do mestrado e aí, na verdade, **senti que tinha a necessidade do curso superior em Letras**, porque por mais que eu já tivesse uma habilitação em Ed. Física e pós-graduação ... não era específico na área de linguagem; aí eu **voltei em 2000, e em 2001 fiz o vestibular, passei e comecei o curso de Letras Espanhol**.

O que se vê, em 05, é uma construção parafrástica que explicita a busca constante de cursos relacionados ao espanhol – construção essa que já aparece nas seqüências anteriores –, mostrando que, para Paula, qualquer investimento poderia ser feito para ampliar a sensação de gozo sentida no contato com a língua espanhola. Não contente com o que aprendia nos cursos realizados aqui no Brasil e movida pelo desejo de se aprofundar cada vez mais na língua, Paula busca seu desejo maior, aquilo que lhe traria um prazer extremo, quando afirma que “sempre quis fazer cursos na Espanha”. Essa busca era tamanha, que Paula “tentava de todas as formas”, chegando a conseguir uma bolsa de estudos para cursar um mestrado em educação no país almejado.

O interessante, nesse caso, é que a busca não era exatamente pelo curso de mestrado, pois ela mesma relata que “sempre quis fazer **cursos** na Espanha”, mas por estar na Espanha, por poder conviver com a cultura e a língua que lhe eram objeto de desejo. Tanto é que Paula não conclui o curso de mestrado, concretizando apenas a primeira fase. Os investimentos feitos nessa busca são tamanhos que a levam à Espanha, onde mantém contato estreito com a língua e a cultura, e a trazem de volta ao Brasil, pois sentira a necessidade de se matricular num curso de graduação ligado à língua espanhola.

Nos enunciados de Paula, o ressoar do desejo pela liberdade de se manifestar em outra língua, de não estar presa nas subjetividades da língua materna, age como uma linha semântica condutora, que à luz do conceito de inconsciente trazido por Lacan, será vista como os significantes que articulam entre si, o dito que é o retorno dos dizeres recalcados (NÁSIO, 1993, p. 56 a 60).

O Eu se torna um Outro

(06) Paula:. ...Eu falo, mas ao mesmo tempo **aparece a sensação de que não é a gente que tá falando** ... é outra pessoa. É estranho... mas **eu sinto que sou outra pessoa falando em espanhol.**

(07) Pesquisador: em relação à língua, como você se sentiu entrando na Espanha, tendo que falar somente o espanhol, como você se sentiu em relação ao português?

Paula: eu ... **me senti como se eu estivesse tirando a roupa.**

Pesquisador: Sério, por quê?

Paula: A identidade, aquela coisa de entrar num mundo novo, desconhecido ... mas ao mesmo tempo, eu **sou aventureira**, eu **gosto de desafios**. O engraçado é que sempre morri de vontade, mas **quando entrei na Espanha pela primeira vez deu um calafrio...uma sensação de medo e de adrenalina. Era assustador, mas eu queria...**

Pesquisador: você gostava desses desafios todos?

Paula: Exato

(08) o maior choque que já levei foi em contato com os jovens de 11 e 12 anos de idade provavelmente, que já têm uma vida sexual ativa. Eles também não pensam em ter filhos: jovens de 27, 28 anos, têm uma vida sexual ativa, mas não pensam em ter filho, por isso que é um país só de velhos, ...//risos// ... não pensam em ter filhos e **eu pensava, não sou preconceituosa, mas ... não é muito novo pra esse tipo de coisa?** A gastronomia, também, foi um choque pra mim, foi um choque pra mim a alimentação, nossa alimentação é aquela coisa forte, arroz e o feijão, chega lá, **cadê o arroz e o feijão?** Né ... A troca de horários, lá é seis horas a mais em relação aqui, seis horas da tarde aqui, lá já é meia noite. **Seis horas da tarde aqui, eu estou me arrumando pra ir tomar um chopinho.**

A segunda ressonância emergente nos enunciados de Paula diz respeito ao choque lingüístico-cultural presenciado pela participante no contato-confronto entre as línguas portuguesa e espanhola quando viveu na Espanha. Paula, movida pelo desejo, tem em sua base psíquica duas relações com a língua: um Eu e um Outro, uma alteridade interna que ocorre nas relações com a língua materna e com a língua espanhola.

A alteridade, possível ao sujeito-aprendiz por ele ser clivado e fragmentado, ressoa no enunciado de Paula explícito na sequência 06: “aparece a sensação de que não é a gente que ta falando”. Essa sensação de haver um outro que fala indica a inscrição plena de Paula na língua espanhola. Move-a o desejo latente, constituindo-se em sensação de prazer, de gozo que abafa a percepção de conflito entre as identidades na língua materna e na língua estrangeira.

Porém, a relação com a língua materna lhe era tão onipresente em sua vida que Paula tinha o sentimento de jamais tê-la aprendido (REVUZ, 1998, p. 215). O desejo pela liberdade cigana fazia com que sua primeira língua, a materna, não lhe fosse percebida. É por isso que Paula, ao sentir-se

“segurada” pela língua espanhola, se vê em uma situação de estranhamento, fazendo-a perceber aquilo que até então lhe era imperceptível, que parecia ser intrínseco: a forma como suas bases psíquicas estão estruturadas em uma relação com a linguagem.

Tal percepção ressoa parafrasticamente no momento em que faz as afirmações: 1 - “me senti como se eu estivesse tirando a roupa”, 2 - “quando entrei na Espanha pela primeira vez deu um calafrio...uma sensação de medo” e 3 – “era assustador”. As três afirmações formam o campo semântico do medo, do susto, da sensação de estar nua. É este campo semântico que denuncia o estranhamento, que expõe para Paula a presença de uma relação com a língua materna. O medo que Paula não teve dos ciganos de sua infância, ou de abandonar a Educação Física, só agora aparece, pois é nesse momento que a relação com a língua materna, até então impercebida, é ameaçada, fazendo surgir o medo de se perder no exílio da linguagem. Mas um medo que, diferentemente daquele que faz fugir, possibilita à Paula a adrenalina de fazer algo perigoso, algo que ela enfrenta por se ver como “aventureira”.

O estranhamento se torna mais aparente ainda quando se confronta com a cultura associada à língua. Quando se refere às relações entre os jovens, há o primeiro estranhamento: “eu pensava, não sou preconceituosa, mas ... não é muito novo pra esse tipo de coisa?” Vê-se que, na fala de Paula, há a tentativa de se acostumar com os elementos dessa cultura: ela chega a tentar não demonstrar preconceito com a cultura do outro, já que lhe era motivo de fascínio, mas não consegue. A conjunção adversativa, seguida pela pausa, denuncia em Paula justamente o preconceito, o estranhamento com o modo com o qual o povo espanhol encara de modo mais aberto a sexualidade.

A culinária e o lazer, outros elementos culturais, passam também a ser motivo de estranhamento. Ao questionar “cadê o arroz e o feijão?” e ao afirmar “seis horas da tarde aqui eu estou me arrumando pra ir tomar um chopinho”, Paula se lembra dos elementos da cultura brasileira, que, assim como a língua materna, só vão ser percebidos como prazerosos no momento em que se está em outro lugar.

É ao sentir esse medo, esse estranhamento lingüístico-cultural, que muitos sujeitos-aprendizes estruturam inconscientemente estratégias para fugir

ou se afastar da língua estrangeira. Porém essa fuga não ocorre no caso de Paula. O conflito lhe é assustador, mas há, nessa mesma ressonância discursiva, um campo semântico ligado à idéia de prosseguir, de continuar a sentir o prazer que lhe foi durante tanto tempo desejado, de continuar a ser “cigana”. É nesse campo semântico que Paula se auto-afirma quando diz “era assustador, **mas eu queria...**” “uma sensação de medo e **de adrenalina**” “sou **aventureira**” “**gosto de desafios**”.

Paula percebe o susto, mas imediatamente traz a conjunção adversativa para mostrar aquilo que lhe é mais importante: “mas eu queria”. Esse querer, esse desejar, lhe é mais forte. O que para muitos seria motivo de fuga não o será para Paula, justamente por se sentir “segurada” na língua espanhola, fazendo com que o conflito seja para ela motivo de “desafio” e de “aventura”. A noção imaginária de completude, de prazer e de gozo buscados quando criança naquilo que lhe era desconhecido e, mais tarde, nos contínuos cursos ligados à língua espanhola, torna-se agora mais forte. Dada a sensação de perigo e de medo, o prazer agora vem associado à “adrenalina”. É esse querer continuar, essa sensação de prazer de enfrentar o que é arriscado que faz com que Paula não desista, ao perceber o estranhamento, mas continue decididamente a se inscrever na língua que lhe é motivo de desejo.

Após sentir a presença da língua materna, de ter passado pelo estranhamento cultural, Paula vê, de forma consciente, aquilo que até então lhe era imperceptível: suas “posições subjetivas” nunca mais serão as mesmas (SERRANI, 1998a, p. 257), ou seja, ao falar em língua espanhola se torna outra, torna-se ela mesma o novo, torna-se aquilo que era motivo de desejo até então. Quando afirma “eu sinto que sou outra pessoa falando em espanhol”, Paula se encontra, ainda que de forma imaginária, completa, livre.

A liberdade de ser o Outro sem deixar de ser Eu

(09)... eu sinto que eu **me aproximei de fato do falar nativo deles, mas que eu perdi aquela coisa que eu acho bonito, perdi meu jeito de falar de quando eu era criança ...** acho que minha identidade, sei lá.

(10) Pesquisador: Você acha que aprender espanhol mudou, tem mudado alguma coisa na sua vida?

Paula: Tudo.

Pesquisador: Tudo, por quê?

Paula: Quer dizer mudou tudo porque **minha vida se tornou durante muito tempo o espanhol**, acabei me casando com um espanhol, aí mudou tudo. E depois, mudou porque me abriu portas, que eu não conhecia antes, no sentido social também ... comecei a ter relações com pessoas, amigos meus, na Argentina, Cuba, Espanha ... culturalmente eu acho que eu me enriqueci mais, eu conheci mais as áreas que eu gosto, mudou bastante...

Pesquisador: O espanhol pode afetar seu futuro?

Paula: Eu acredito que sim

Pesquisador: Por quê?

Paula: Eu **tenho planos de sair daqui, e ir pra um país hispanohablante ficar um bom tempo ... pelo menos uns quatro anos.**

Pesquisador: Pra você é muito importante falar o espanhol o mais próximo de um nativo?

Paula: Eu acho que, como professora, sim, como referência pra quem está aprendendo, mas assim, numa inter-relação, numa relação social ... que não envolva sala de aula acho que não, **o importante é se comunicar e ser compreendido.**

Pesquisador: Existe para você uma relação em falar bem o espanhol e a questão de nacionalismo, a questão de ser brasileiro?

Paula: Como eu te disse, há algum tempinho atrás, de início **eu pensava assim que eu deveria aproximar o quanto mais da pronúncia do dialeto deles. E hoje já não vejo assim**, o que eu passo principalmente pros meus alunos é que não, que o importante é você saber se comunicar, não fazer o uso inadequado das expressões, palavras ... principalmente como os falsos amigos. Antes eu achava que sim, que eu tinha que pronunciar exatamente como eles pronunciavam, **ficava obsessiva tentando pronunciar exatamente como o nativo espanhol ... mas isso acaba tirando um pouco da sua identidade**, porque você acaba perdendo um pouco da sua referência como brasileira, foi o que aconteceu um pouco comigo...ma depois vi que não era preciso....**gosto do espanhol, mas vi que amo o português.**

A terceira ressonância analisada em Paula diz respeito à percepção das identidades em conflito e o retorno, ou o desejo, da língua materna. O que se observa, nesse último ressoar, é que, ao se ver inscrita na língua espanhola, ao presenciar o choque lingüístico e cultural ocorrido principalmente por seu contato com os espanhóis – vale lembrar que Paula foi casada com um espanhol na Espanha –, Paula percebe que foi longe demais em sua busca e passa a desejar sua língua materna, da mesma forma como, por tanto tempo desejara a outra língua.

É essa percepção que a faz afirmar parafrasticamente na seqüência 10: “minha vida se tornou durante muito tempo o espanhol”, “eu pensava assim que eu deveria aproximar o quanto mais da pronúncia do dialeto deles. E hoje

já não vejo assim” e “ficava obsessiva tentando pronunciar exatamente como o nativo espanhol ...”. Nesses três enunciados, Paula aponta para os processos identificatórios que atravessaram seu processo de aprendizado. Indica, de modo explícito, que sua forma de pensar a relação com a língua mudou radicalmente. Sua “obsessiva” busca pela perfeição lingüística deu lugar a um apreço pela língua materna. Quer dizer, se antes a língua materna ocupava um segundo plano, ela agora recupera seu prestígio. Descobre que pode conciliar as identidades, embora tanto uma quanto a outra já não são as mesmas.

Quando afirma, na seqüência 09, “sinto que me aproximei de fato do falar nativo deles, mas que eu perdi aquela coisa que eu acho bonito, perdi meu jeito de falar de quando eu era criança” Paula enuncia que o contato da língua materna com a língua estrangeira nos transforma em um outro. Já não somos um só, nem podemos mais ser o que éramos antes.

Essa saudade pelo modo de falar da infância, pelos sons da língua materna que já não consegue trazer em sua voz com a mestria de quando criança, é que a faz dizer, ao se referir à sua busca pela perfeição no falar espanhol, que “isso acaba tirando um pouco da sua identidade, porque você acaba perdendo um pouco da sua referência como brasileira, foi o que aconteceu um pouco comigo..”.

Surge, em Paula, o desejo de harmonizar, de se voltar para sua língua materna, de não ser apenas uma outra. O desejo da liberdade de se pronunciar tanto em língua materna quanto em língua estrangeira a faz buscar formas de se voltar para a língua materna, de harmonizar as línguas que agora a estruturam. É essa busca por uma possível harmonia que lhe possibilita afirmar, como professora de língua espanhola, que “o importante é se comunicar e ser compreendido” algo que seria, para ela mesma, inconcebível em outros momentos.

Porém, Paula percebe que, nessa busca pela perfeição no processo de inscrição na língua espanhola, perdeu parte da relação com a língua materna. E por mais que se polície, em seu modo de falar a língua portuguesa já é sentida essa modificação. Há certas palavras, por exemplo, que Paula imperceptivelmente só as emprega em língua espanhola, como é o caso do termo “*hispanohablante*”. Em vários momentos da entrevista, Paula recorreu a

palavras da língua espanhola para expressar-se²⁴, e no próprio sotaque de Paula, ao falar em língua portuguesa, percebe-se que há a influência da língua espanhola.

Paula sente, agora, a necessidade de conciliar as duas identidades: a de falante da língua portuguesa-brasileira e a de falante brasileira da língua espanhola. Ela sente que não quer o exílio. Sabe que o novo, que a completa, lhe dá prazer, mas que há também prazer no falar materno. Que a cultura de sua região nativa lhe é desejada também, e que não busca outra cultura, mas, sim, conhecer o outro sem se desligar do conforto e da segurança da língua primeira. É por isso que, ao mencionar o futuro, Paula afirma “tenho planos de sair daqui, e ir pra um país *hispanohablante* ficar **um bom tempo ... pelo menos uns quatro anos.**” Paula quer continuar em sua relação com a língua espanhola, mas, agora, há uma demarcação de tempo. Não o quer por tempo indeterminado, mas “pelo menos por uns quatro anos”, numa forma de estar em outro lugar, mas sempre lembrando e desejando aquilo que, para ela, é seu lugar de origem.

Nessa relação conflitante entre as duas identidades, Paula aceita o prazer do novo, mas vê que não deixará de ser brasileira. Que sempre será um eu e um outro juntos, nunca somente um outro. Que não se desligará de sua primeira identidade, ainda que ela seja afetada e modificada na relação com a língua estrangeira. Paula precisou ir longe, inserir-se na cultura e na língua do outro, transformar-se ela mesma em uma outra, para perceber que havia um eu, havia uma identidade estruturada em sua relação com a primeira língua. É essa percepção que a faz afirmar “gosto do espanhol, mas vi que amo o português”, em um dizer que ilustra, por meio da conjunção adversativa, que a língua materna, por mais que tenha ficado por anos em segundo plano, preponderará sempre.

²⁴ A entrevista completa de Paula aparece no apêndice deste trabalho. As inserções da língua espanhola no falar de Paula podem ser percebidas nas seqüências de números: 4, 30, 34, 36, 38, 40, 44, 56, 70, 72, 92, 95, 99, 103, 128, 132, 150 e 164.

CAPÍTULO V

PALAVRAS CONCLUSIVAS

Os caminhos percorridos pelos sujeitos durante o processo de aprendizagem de línguas são infinitos. (TAVARES, 2002, p. 142)

Ao iniciar este trabalho, duas perguntas foram apresentadas como pano de fundo da pesquisa: 1 – Que processos de identificação permeiam a (não)inscrição de sujeitos-aprendizes na língua espanhola? 2 – Que especificidades se tornam visíveis no caso de três alunas brasileiras aprendendo espanhol em um curso de Letras? Apresentada a análise das ressonâncias discursivas visualizadas nos depoimentos das três participantes, retorno às questões iniciais com o objetivo de comparar os apontamentos feitos.

A primeira pergunta, de caráter mais abrangente, já em sua constituição aponta para a hipótese de que há processos identificatórios que influenciam o processo de inserção de um sujeito-aprendiz em uma língua estrangeira. Essa hipótese inicial repousa em meu alinhamento com a posição teórica de Revuz (1998, p. 215), ao afirmar: “esse confronto entre a primeira e a segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não-aprendizagem) de uma segunda língua”. Quer dizer, o processo de aprendizagem de uma língua, por mexer com as bases psíquicas do sujeito, está relacionado com um processo de identificação, tornando-se a língua almejada objeto de desejo.

Movido por essa questão, apropriando-me do instrumento teórico-metodológico proposto por Serrani, analisei constructos denominados de ressonâncias discursivas que apontaram para três grandes processos identificatórios presentes nas participantes durante o processo de aprendizagem da língua espanhola:

- 1 – um processo identificatório, ligado a desejos inconscientes, que motiva o sujeito a buscar avidamente a língua estrangeira, não pela língua em si, mas por ser forma de se transformar em um outro, de estruturar novas identidades;
- 2 – ao sentir-se um falante nativo o sujeito se empenha em uma busca obsessiva pela perfeição lingüística no modo de se pronunciar em língua estrangeira;
- 3 – um processo de resistência que aparece quando o sujeito se apega à língua materna e vê na língua estrangeira algo impossível de ser alcançado, estruturando uma série de estratégias de fuga do aprendizado.

É preciso dizer que tais constatações não são inéditas, pois os trabalhos de Bertoldo (2003), Tavares (2002) e Serrani (1997), ancorados no artigo de Revuz (1998), já apontavam para tais processos. Porém, o que considero relevante nesta pesquisa é que – diferentemente dos estudos dos autores mencionados, que trabalharam com sujeitos que tiveram contato lingüístico-cultural em países falantes da língua estudada pelos aprendizes (lembrando que Bertoldo e Tavares trabalham com aprendizes de língua inglesa) – faço uma análise de depoimentos de aprendizes de língua espanhola que, com exceção de uma participante, passaram apenas por contextos de aprendizagem em ambiente formal aqui no Brasil.

Nos casos analisados, observei que o desejo de aprender as línguas estrangeiras não se resume no desejo de conhecê-las, mas se torna, na verdade, um desejo de o próprio sujeito querer se tornar um outro. Nesse processo de inscrição, o sujeito-aprendiz, movido pelo desejo de ser, ele mesmo, um falante nativo, estrutura uma identificação imaginária, ou seja, o sujeito se vê no outro, como em um espelho. Tal identificação imaginária se sustentará por uma identificação simbólica que surge no modo de se pronunciar nas línguas estrangeira e materna. Essa segunda identificação é simbólica por constituir um signo, um símbolo, da primeira.

Essa identificação imaginária, o desejo de ser o outro, de estar em um outro lugar que não a língua materna, aparece tanto em Júlia quanto em Paula,

que apresentaram em seus processos de identificação o desejo pela língua espanhola, desejo que as movia a se inscrever cada vez mais na língua almejada. Para Júlia, a língua espanhola se apresenta como um desejo de estar em outro lugar, de ser ela mesma uma estrangeira. Essa identificação imaginária se caracterizará no desejo pelo falante nativo, almejando ela mesma ser essa falante. É essa identificação imaginária que a faz instaurar uma identificação simbólica que aparecerá na busca pela perfeição lingüística, na presença de palavras da língua espanhola nos momentos em que se pronuncia em língua materna e na admiração pelos elementos da língua e cultura objetos de seu desejo.

Em Paula, o estranhamento cultural a conduz à sensação de falta do que lhe é materno e estabelece uma tentativa de retorno às origens, que se torna visível em um sentimento de saudade do falar da infância. Porém, a identificação imaginária, a imagem do falante nativo que aparece em seu Eu, que ela mesma já é capaz de sentir em si, permanece. Em seu caso, a percepção de que estruturara nova identidade e se tornara outra, bem como a busca pelo retorno ao materno, não é suficiente para apagar a identificação simbólica aparente na mudança de sotaque e na inserção de palavras espanholas em seu modo de se pronunciar em língua materna.

Esses dois casos remetem às análises de Bertoldo (2003) no caso de seu sujeito de pesquisa: Paulo. Em sua pesquisa, Bertoldo também aponta que o desejo de aprender as línguas estrangeiras é um desejo de se tornar um outro. Paulo, o sujeito analisado por Bertoldo, vê esse outro no falante nativo e busca, por isso, tornar-se o falante nativo, estruturando aí sua identificação imaginária. A identificação simbólica, no caso de Paulo, pôde ser percebida pelas mudanças de sotaque decorrentes das imagens que esse sujeito fazia dos estrangeiros com quem convivera e da identificação com a cultura britânica.

Outros casos relacionados com o desejo de se tornar outro aparecem na pesquisa de Tavares (2002). Nesse trabalho, os sujeitos Fernando, Mário e Zélia, por desejarem a língua estrangeira, “sublimam seus fracassos no aprendizado desta e envidam esforços consideráveis a fim de *dominá-la*” (TAVARES 2002, p. 145). Os três participantes mencionados também

estruturaram com a língua estrangeira um processo de identificação imaginária, movido pelo desejo de se tornarem outros.

Por outro lado, se o processo identificatório estruturado no sujeito-aprendiz, a partir do desejo de se tornar outro, é recorrente nos sujeitos dessas três pesquisas, provando assim que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é influenciado por processos psíquicos ocorridos no inconsciente, o processo de resistência, também de ordem inconsciente, será igualmente recorrente.

O forte processo de resistência à língua, visualizado principalmente no caso de Nilda, também é considerado por mim importante observação deste trabalho. Nesse caso, a quantidade de anos e a mudança de métodos no processo de aprendizagem não foram suficientes para uma inscrição satisfatória da participante na discursividade da língua espanhola. O medo que ressoa discursivamente nos enunciados de Nilda comprova que há uma instância do aprendizado que ultrapassa aquilo que é de ordem racional. Essa consideração me faz retornar a Tavares (2004, p. 246) que, em suas conclusões, afirma:

enquanto o sujeito não se identifica nessa/com a língua estrangeira consistentemente a ponto de se constituir sujeito nela/por ela, ela permanece um “outro” estrangeiro, com o qual os sujeitos aprendizes experimentam a ambivalência: ora se identificam com ele, avançando no processo de tomada da palavra e libertando-se da estrutura; ora recusam-no e se agarram à determinação da gramática, com o medo de terem suas identidades exiladas. (TAVARES, 2004, p. 246)

Três dos sujeitos de pesquisa de Tavares (2002) – Dalva, Tomé e Geralda – apresentaram um processo de resistência semelhante ao de Nilda. Essa resistência, aparente nas estratégias de não-aprendizagem, torna-se uma fuga desse processo de tornar-se um outro, fuga movida pelo medo de deixar a segurança da língua materna e perder-se no exílio de outro modo de se pronunciar. Assim como Nilda, os sujeitos de Tavares passaram por anos de aprendizagem, são alunos que demonstram um interesse pela língua e assistem assiduamente às aulas demonstrando bom conhecimento gramatical.

No entanto, não conseguem se lançar totalmente, ou seja, não são capazes de se lançarem à conversação. O estranhamento causado pelo abalo à subjetividade os faz se afastar de um contato mais demorado ou mais intenso com a língua estrangeira.

As especificidades dos casos analisados também são de relevância. O estudo das ressonâncias presentes nos depoimentos de três aprendizes de minha pesquisa, colegas de aprendizado pelos quatro anos da universidade, mostra que a relação do sujeito com a língua estrangeira é extremamente subjetiva, de ordem individual. Por mais que estivessem compartilhando professores e métodos, a forma de encarar a língua espanhola, os processos de identificação e os conflitos identitários instaurados pelo contato com outra língua se mostraram diferentes em cada sujeito-aprendiz.

O desejo de estruturar novas identidades, de ser diferente, que aparece em Júlia, por mais que se pareça com o processo que ocorre em Paula não é igual. Enquanto Júlia sofre e se decepciona ao cometer equívocos, quando se enuncia em língua espanhola, Paula sofre um estranhamento ligado à cultura do país falante de língua espanhola. Se Júlia se caracterizou por querer ser uma outra, Paula já se sentiu diferente, ao falar o espanhol, e passou a demonstrar saudades do falar da infância, havendo um retorno imaginário à língua que lhe é materna.

Nilda, por outro lado, teve como especificidade a luta entre o querer consciente e a resistência inconsciente travada em seu processo de inserção na língua. Para ela, que via no estudo da língua espanhola uma forma de ocupar o tempo, era complexo, “esquisito”, pronunciar-se em outra língua, ainda que estivesse há anos passando por esse processo.

A observação de que os processos identificatórios interferem na aprendizagem de falantes brasileiros que não tiveram a oportunidade de sair do Brasil (como é o caso de Júlia e Nilda) permite afirmar que o simples fato de estar em contato com outra língua, mesmo apenas em ambientes formais de aprendizagem, mexe com as bases psíquicas do aprendiz. O que se tornou evidente neste trabalho é que independentemente da forma como a aprendizagem de outra língua ocorre, o processo de inscrição em uma língua estrangeira nunca será anódino. Como afirma Assis-Peterson, “conter o Outro

em si é conviver com o tensional, com a ruptura e o espaço de liberdade” (ASSIS-PETERSON, 2005, p. 183).

Algo que é relevante, também, é a presença do outro no processo de aprendizagem. Ainda que essa preocupação não tenha sido inserida no objetivo principal deste estudo, foi possível visualizar que o discurso da globalização, em torno da necessidade de se aprender uma língua estrangeira, “obriga” o sujeito a inserir-se no processo de aprendizagem em busca de um “domínio” da língua do outro. Esse fenômeno ficou clarividente no caso de Nilda que, durante anos, vem buscando conhecer uma língua estrangeira, mas, pelo próprio fato de se ver nessa empreitada de forma “obrigada” pelo discurso que é externo a ela, instaura uma resistência que a faz fugir, ou ver sua busca como impossível de ser alcançada.

Ao retomar e comparar os casos analisados no decorrer do estudo, sou conduzido, também, a pensar nos desdobramentos dessas análises para a prática de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Vejo que o trabalho que aqui se delineou, visando compreender a presença de processos identificatórios na inscrição de um sujeito-aprendiz na língua espanhola, não teve por objetivo sua aplicabilidade em contexto de ensino. Porém, este estudo demonstra que o “sucesso” no aprendizado de uma língua não depende, apenas, dessa ou daquela metodologia, de o professor ser ou não nativo, de se estudá-la no Brasil ou no exterior. Há uma “rede emaranhada de confrontos” (CORACINI, 2003b, p.158) que mediante os desejos inconscientes, movem o sujeito, podendo aproximá-lo ou afastá-lo da língua-alvo.

Sei que o professor de língua estrangeira não é um psicanalista e que, portanto, não vai atuar como investigador dos processos identificatórios de cada aluno – mesmo porque devido às complicadas condições de trabalho em que ocorrem a maior parte das aulas de língua estrangeira nos contextos escolares (tais como a quantidade de alunos, a má remuneração e as péssimas condições estruturais das escolas, problemas que por si só já tomam demasiado tempo do docente de línguas), dificilmente poderia o professor estruturar um trabalho de análise profunda das situações envolvidas no processo de aprendizagem de cada um de seus alunos. Porém, como bem metaforizou o Professor Doutor Sérgio Flores Pedroso no instante de minha qualificação, todo professor necessita ter um conjunto de informações teóricas

em sua “caixa preta”. Em outras palavras, mesmo que o professor não seja um pesquisador, torna-se imprescindível, a ele, manter contato com pesquisas ligadas a sua área de ensino, pois é a partir deste arcabouço teórico que poderá compreender questões mais profundas ligadas ao processo de ensino e modificar sua prática docente, evitando, assim, incorrer na mesmice.

Foi devido a essa compreensão que, ao desenvolver este trabalho, não objetivei estruturá-lo como um manual a ser empregado para a prática docente, mas como uma demonstração da forma como as bases psíquicas do aprendiz influenciam no contexto de aprendizagem. Isso porque considero que um aspecto de primeiríssima importância a ser observado é que pesquisadores e implementadores pedagógicos nunca devem esquecer que o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras envolve pessoas, causando a estas profundos efeitos. Pessoas trazem consigo histórias pessoais, planos de vida, internalizações do que julgam ser uma língua estrangeira e seu ensino, bem como muitos outros traços bem particularizados que realmente estremecem a concepção homogênea do público escolar e que interferem de modo determinante no processo.

Tais interferências no processo pedagógico da área de línguas estrangeiras podem, ainda que sem estardalhaço algum, manifestar-se como luzes ou como sombras na auto-avaliação que todo professor deve fazer no final das aulas ou do seu curso. Ou seja, o professor não possui controle sobre as bases psíquicas de seus aprendizes, mas é afetado por elas. Esta pesquisa dirige-se a salientar, portanto, que há um espaço na aprendizagem do aluno que ultrapassa questões externas a ele. Tento, assim, contribuir para sensibilizar nesse sentido pesquisadores e profissionais diretamente comprometidos com o ensino de línguas estrangeiras a iniciarem um processo de recomposição da ordem de idéias que norteiam seu desempenho. Juntamente com as discussões acerca de métodos, de material didático, de espaço físico e de motivação, torna-se necessário analisar as questões ligadas aos processos identitários do sujeito-aprendiz.

Outra preocupação surgida nos momentos finais, ao observar que me direcionava para as conclusões das análises, foi quanto à originalidade da pesquisa para a área de estudos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Além das conclusões relacionadas à presença dos processos de

identificação do aprendiz no ambiente de aprendizagem, aponto para outras constatações que surgem no decorrer da pesquisa.

Primeiramente destaco que as participantes da pesquisa foram alunas brasileiras que aprenderam a língua espanhola em contexto de ensino formal aqui no Brasil e, com exceção da Paula, não tiveram um contato prolongado com a cultura de países hispânicos ou com falantes nativos dessa língua. Porém, mesmo nessa situação que aparentemente seria considerada como desfavorável pelo senso comum, a relação com a língua estrangeira foi suficiente para desencadear os conflitos entre o Eu fundado na língua materna e o Eu ligado à língua estrangeira, conflitos que marcaram, mesmo que de forma diferente, as três participantes. Diferentemente das pesquisas de Bertoldo, Tavares e Serrani, que apresentavam como participantes aprendizes de língua estrangeira que mantiveram um contato bem mais intenso com os países nas quais se falavam as línguas estudadas.

Outra questão de relevância a ser salientada diz respeito à forma como emprego a noção de Ressonância Discursiva neste trabalho. Dado que objetivava empregar conceitos da psicanálise, observei que tal método de análise seria o mais apropriado por me permitir observar, a partir do ressoar discursivo presente nos enunciados coletados nas entrevistas, as regularidades enunciativas que no conjunto denunciaram a presença impactante dos processos identificatórios na relação entre o sujeito-aprendiz e a língua estrangeira.

Porém, se houve constatações, muitas dúvidas também surgiram. Neste trabalho discuti o processo de inscrição na língua espanhola a partir de dados coletados de forma oral, por meio de entrevistas. Porém, os resultados seriam outros se os dados fossem coletados de forma escrita? Se os participantes fossem aprendizes de mais de uma língua estrangeira, como se daria tal processo de inscrição? Que processos identificatórios seriam observados se os participantes fossem crianças aprendizes de língua estrangeira? Se no momento das entrevistas eu não estivesse presente, ou se o pesquisador não fosse o ex-professor das participantes, as respostas poderiam ser outras? Tais indagações, bem como as muitas outras que, possivelmente, surgirão no leitor, podem servir de instigação para futuras pesquisas nessa área.

De certeza real, levo apenas uma: nós, sujeitos fragmentados, somos incompletos. Na busca pela completude nos tornamos sujeitos conflituosos, caracterizando todas as nossas ações como momentos de traumas e de alegrias. Como sucessos e insucessos. O término deste trabalho é, para mim, um sucesso, mas um sucesso que, como o Eu que há em mim, também é incompleto. As tantas perguntas, a vontade de seguir a pesquisa com outros métodos, o desejo de ler outras bibliografias... São apenas mais uma prova de que o trabalho acadêmico, bem como todas as demais criações do sujeito, também é marcado pela incompletude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. A aprendizagem de segunda língua: alguns pontos de vista. *Espaço*, n. 9, Informativo técnico científico do INES: Rio de Janeiro, 1998.

_____. Sotaque: Apagar ou Mostrar? In: MOZILLO, Isabella et al. *O Plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2005.

_____. Hippy ou Hype? – Para refletir sobre o binômio erro-correção no ensino de línguas. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (orgs.). *Espaços Lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador, EDUBA, 2006.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, Maria José (org.) *Identidade & Discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s) – linguagem(ns) – identidade(s) – movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, Inês (org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CORACINI, Maria José (org.) *Identidade & Discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a.

_____. Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José (org.). *Identidade & Discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b.

COX, Maria Inês P. A hora e a vez do espanhol. *Revista de Educação Pública*, Vol. 6, No. 10, 1997.

D'AGORD, Marta Regina de Leão, BINKOWSKI, Gabriel Inticher e CHITTONI, Felipe Bücker. Classes interativas e identificação em psicopatologia. In: *Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology on Line*, VI, 1, maio de 2006.

DA POIAN, Carmen. Os novos caminhos da identificação. 2002. Disponibilizado em: <http://www.cprj.com.br/internas/interna.php?cod=72>. Acessado em 25 de março de 2005.

DOUGHTY, Catherine J. and LONG, Michael H. (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: USA, Blackweel Publishing, 2005.

FREUD, S. "Identificação". In: *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos*. Vol 18 da Edição Standart Brasileira das Obras Completas, Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *Esboço de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

_____. Recalcamento. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. (Vol. XIV, pp. 169-190). Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FUCHS, C. A Paráfrase lingüística: equivalência, sinonímia ou reformulação? Trad. De João W. Geraldi. *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas: Editora da UNICAMP, n.8, 1985.

_____. Paraphrase et Énunciation. Paris: Ophrys, 1994.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

GRABE, W. and KAPLAN, R. *Introduction to Applied Linguistics*. USA, Addison-Wesley Publishing Company, 1991.

GREENSON. Ralph R. *Investigações em Psicanálise*. Vol. 2 Rio de Janeiro: Imago Editora, 1982.

GRIGOLETTO, Marisa. Leituras Sobre a Identidade: Contingência, Negatividade e Invenção. In: MAGALHÃES, Izabel et al. *Práticas Identitárias: Língua e Discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

HAN, Zhao Hong. Fossilization: an investigation into advanced L2 learning of a typologically distant language. Doctoral Dissertation. Birbeck College, University of London, Departament of Applied Linguistics, 1998.

_____. Fossilization: From simplicity to complexity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 6 (2), 2003.

_____. *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevendon, England, Multilingual Matters, 2004.

LONG, Michael H. Stabilization and Fossilization in Interlanguage. In DOUGHTY, Catherine J. and LONG, Michael H. (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: USA, Blackweel Publishing, 2005.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

_____. *O Seminário: Livro 1: os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1985a.

_____. *O Seminário: Livro 2: o Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1985b.

_____. *O Seminário: Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1985c.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Interpretação e hermenêutica no surgimento do sujeito. In: *Colóquio franco-brasileiro sobre a clínica com bebês*, 2005. Disponibilizado em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000072005000100006&script=sci_arttext Acessado em 25 de março de 2005.

MELMAN, C. *Imigrantes: incidentes subjetivos das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 1992.

MILNER, J. C. *L'amour de la Langue*. Paris: Seuil, trad. O amor da língua. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learnes. *IRAL* 9 (2), 1971.

NASIO, Juan David. *Cinco Lições sobre a Teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

_____, Juan David. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

PACHECO, O.M.C.A. *Sujeito e singularidade: ensaio sobre a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PAIVA, Asséde. *CIGANOS, TZIGANOS, GITANOS, BOÊMIOS, ZÍNGAROS... QUE SÃO ELES? E porque não devemos discriminá-los*. Disponibilizado em <http://www.ciganosbrasil.com/novo/ciganos,%20tziganos,%20gitanos,%20boêmios.doc> Acessado em dois de maio de 2007.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. In: *Revista Internacional*. Rio de Janeiro. Ano 1, n.1, 1997.

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*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RIBEIRO, Nilsa Brito. Autoria no domínio de gêneros discursivos: paráfrase e estilo. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 6, número 1, jan/abr. 2006. Disponibilizado em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/05.htm>. Acessado em 20 de outubro de 2006.

RIMBAUD, Arthur. *Uma estadia no Inferno – Poemas escolhidos – A Carta do vidente*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SCHÄFFER, Margareth. *Psicanálise, Subjetividade e Enunciação*. s.d.p. Disponibilizado em: www.anped.org.br/reunioes/24/T2029732718781..doc Acessado em 20 de outubro de 2006.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *IRAL* 10 (3), 1972.

SELINKER, L. and HAN, Z.-H. Fossilization: moving the concept into empirical longitudinal study. In ELDER, C., BROWN, A., GROVE, E., HILL, K., IWASHITA, N., LUMLEY, T., MACNAMARA, T. and O' LOUGHLIN, K. (eds), *Studies in Language Testing: Experimenting with Uncertainty*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SERRANI, Silvana. *A linguagem na perspectiva sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Análise de ressonâncias discursivas em Micro-cenas para estudo da identidade lingüístico-cultural. In: *Trabalhos de Lingüística aplicada*, n.24 Campinas, SP, 1994.

_____. Formações Discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: *Revista DELTA* vol. 13 n.1 São Paulo, 1997.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.) *Língua (gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998a.

_____. Abordagem Transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.) *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998b.

STENNER, Andréia da Silva. A identificação e a constituição do sujeito. In: *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 2004, 24 (2).

STREVEIS, Peter. Applied Linguistics: An Overview. In: GRABE, William. and KAPLAN, Robert B. (eds.) *Introduction to Applied Linguistics*. Reading, MA: USA, Addison-Wesley Publishing Company, 1991.

SCHÜTZ, Ricardo. *Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas English Made in Brazil*. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>, 2003. Acessado em 20 de outubro de 2006.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. *Do desejo à realização? Caminhos e descaminhos na aprendizagem de língua estrangeira*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2002.

_____. O Desejo Por uma Língua Estrangeira em Tempos de Globalização. In: *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, 19 (1) 9-20, jan./jun. 2003

_____. A (in)segurança na estrutura: uma reflexão sobre a relação sujeito-língua estrangeira. In: FERNANDES, Cleudemar Alves (org.) *Sujeito, identidade e memória*. Uberlândia: EDUFU, 2004.

_____. Entre o lançar-se na conversação e o apego à estrutura: subjetividades em conflito na aprendizagem de uma língua estrangeira. In: *// Seminário de Estudos em Análise do Discurso: o campo da Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*, Porto Alegre, 2005.

VASCONCELOS, Silvia Inês Coneglian Carrilho de. O DÉBUT, o inaugural, no discurso do professor de português como língua estrangeira sobre sua formação profissional. In: CORACINI, Maria José (org.) *Identidade & Discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

APÊNDICE

ENTREVISTA REALIZADA COM PAULA.

1. Pesquisador: Paula, seu nome completo, qual é?
2. Paula: Paula Aparecida Teixeira
3. Pesquisador: Paula Aparecida Teixeira. Legal! E a idade, idade completa atualmente?
4. Paula: *Hay que decir!* ... risos ... *cuatro punto tres*. (4.3) Quarenta e três anos.
5. Pesquisador: Eu te daria a metade, te daria 26 e meio... risos.../.../ naturalidade?
6. Paula: de Cuiabá.
7. Pesquisador: ah, você é cuiabana, legal.
8. Paula: cuiabana, mas com origem interiorana, de Santo Antônio de Leveger.
9. Pesquisador: ah então, você nasceu em Santo Antônio?
10. Paula: não, nasci aqui, mas meu povo é de lá.
11. Pesquisador: ah ta seu povo é de Santo Antônio, mas você morou em outras cidades, conheceu outro lugares?
12. Paula: Morei no Rio, Brasília, em Minas e Goiânia.
13. Pesquisador: Quanto tempo faz que você voltou a morar em Cuiabá?
14. Paula: Cuiabá, eu voltei em 2000, depois que eu voltei da Espanha, fiquei 4 anos lá.
15. Pesquisador: você morou na Espanha, 4 anos. Poxa, quanto tempo você ficou fora de Cuiabá então?
16. Paula: Ui! Será que eu me lembro, bastante...
17. Pesquisador: E quanto ao Espanhol, há quanto tempo você estuda a língua espanhola?
18. Paula: Espanhol, eu comecei em 93 quando eu terminei a faculdade de educação física na Federal, aí não apareceu nenhuma pós-graduação na minha área, aí apareceu esse curso de extensão, na federal de língua espanhola, fiz a inscrição na Federal pra língua espanhola, na época eram uns cubanos que vinham fazer intercâmbio. E estavam dando o curso, aí eu comecei em 93.
19. Pesquisador: Começou em 93, a estudar o espanhol, de 93 pra frente, você de uma forma ou de outra teve contato com o espanhol.
20. Paula: Sempre
21. Pesquisador: Daí a gente chega à pergunta principal como tem sido essa sua experiência de aprender espanhol? Gostaria que você comentasse seu sucesso, e insucesso como foi esse seu aprendizado da língua espanhola como um todo?
22. Paula: Bom inicialmente eu vi que estava bem-estruturado na Federal o curso né, pra gente que não tinha nenhum contato com a língua espanhola, aqui o inglês era o mais forte. Início de 93 há 13 anos atrás, então ... é no início eu não tive dificuldade nenhuma, na verdade foi um processo na minha vida que veio assim quase empurrado, quando; eu estava fazendo o último semestre do curso de extensão, no último nível, aí me falaram, não vamos participar da AMPLÉ, da associação de professores.
23. Pesquisador: Você já dava aula nesta época?
24. Paula: Não, não dava aula, aí falaram... se candidata à presidente da associação e eu me candidatei, e na época eu não tinha graduação, não tinha experiência como professora, tinha assim ... era uma aluna muito aplicada, vamos dizer assim: na língua espanhola, tinha contato com muitas pessoas.
25. Pesquisador: Quanto tempo você já tinha estudado até então?

26. Paula: Tinha estudado 2 anos, eu já tinha terminado o tempo regular de extensão da Federal de 2 anos, hoje são 2 anos e meio, depois disso não parei mais, mas a minha busca pela língua espanhola sempre foi constante, muita leitura, o primeiro contato com o espanhol, foi com oito, nove anos de idade, na época eu escutava (incompreensível), em espanhol, e dançava, e não sabia o que eu estava fazendo, pois não entendia nada, mas adorava ficar ouvindo aquela língua que era doce, apaixonante..
27. Pesquisador: então com oito anos você já gostava da língua espanhola.
28. Paula: Já
29. Pesquisador: /.../ quando você procurou o curso de extensão, porque você procurou o espanhol não o inglês.
30. Paula: Justamente porque eu me identificava, eu cheguei a dar aula, tenho formação de dois anos em inglês, curso de idiomas no FISK, mas nunca pratiquei, nunca dei aula, porque eu não sentia atração, e a língua espanhola não, desde criança, eu sou apaixonada por ela né, e na minha adolescência em Goiânia eu tinha doze, treze anos, eu tinha uma vizinha que tinha recém chegado do *México* [pronunciado como *Méjico*], o marido dela era jogador de futebol, foi jogar no *México* [pronunciado como *Méjico*] e voltou, quando ela voltou, trouxe um monte de revista de fotonovela, em espanhol, aquelas revistas antigas, eu adorava ler as revistas em espanhol. É aquela coisa de pragmatismo mesmo, o contato real com a língua, com pessoas. Em Santo Antônio de Leveger, passavam muitos ciganos, a mãe da gente falava: corre pra dentro que vai roubar vocês. Eu, ao contrário, queria ir ver o jeito deles falarem, eu corria pra ver eles e ficava conversando com os ciganos e era o espanhol mesmo né, personas hispanohablantes.
31. Pesquisador: Poxa, legal, alguma vez você interrompeu seu estudo ou não, de 93 para cá?
32. Paula: 93, 94 e 95 eu fui pro Rio fazer a pós-graduação, depois que eu voltei, me interessei em continuar a fazer cursos, mas foram cursos que a embaixada da Espanha, oferecia, um conselho de educação na embaixada oferecia cursos pela Federal, aqueles cursos de gramática, fonologia, então eu estava sempre fazendo esses cursos e não parei mais... abandonei educação física pra continuar estudando o espanhol
33. Pesquisador: Quando você quis fazer a faculdade de graduação em espanhol?
34. Paula: Eu, sempre quis fazer cursos na Espanha na verdade...tentava de toda forma pra ver se conseguia, mas foi só depois, quando tava como presidente da associação, que eu ganhei uma *beca* pra fazer um mestrado em educação na *Universidad de Salamanca*. Aí eu fui comecei o mestrado em educação... eu fui com o superior em Salamanca. Ah! Aqui eu tinha aprovado no básico, no médio e no superior de Salamanca ... com o superior, ganhei essa bolsa, pra eu fazer o mestrado lá, fiz a primeira fase do mestrado e aí, na verdade, senti que tinha a necessidade do curso superior em Letras, porque por mais que eu já tivesse uma habilitação em Ed. Física e pós-graduação ... não era específico na área de linguagem; aí eu voltei em 2000, e em 2001 fiz o vestibular, passei e comecei o curso de Letras Espanhol.
35. Pesquisador: E que elementos você considera fundamental para compreender o falante nativo da língua e ser compreendida, adequadamente.
36. Paula: Bom, eu penso que pro iniciante, que não tem contato /.../ a fala pausada o elemento principal, é o ritmo, uma das coisas que eu percebo que o aluno tem, em contato com o hispanohablante como eles falam rápido demais e eles não conseguem acompanhar, essa velocidade da fala.
37. Pesquisador: Você considera que domina suficientemente a língua, conseguiu aprender a falar de uma forma mais rápida? Já que considera isso é importante.

38. Paula: /.../ não ... não ... preciso melhorar a compreensão, ainda tenho que pedir pro *hispanohablante* olha, fale mais devagar ... que realmente a dificuldade pro falante de uma outra língua, é a velocidade que o espanhol fala. Não, eu acredito que não, acho que tenho muito pra aprender, principalmente as expressões mesmo que fazem parte. *Jergas*, *argos* gírias às expressões próprias mesmo.
39. Pesquisador: tá, você disse que já morou fora e teve alguma experiência em outro país que fala espanhol, como foi essa experiência? /.../ ao expressar-se em espanhol na Espanha?
40. Paula: O que eu percebi é que havia um tratamento primeiro; /.../ não sei se isso cabe em sua pesquisa, eu vi, um tratamento diferenciado, dentro, eu morei em Salamanca, Asturias e Madrid. Havia um tratamento diferenciado, primeiro para o *sudamericano* que é brasileiro pra aquele que é peruano, cubano, chileno...
41. Pesquisador: Que tipo de tratamento?
42. Paula: Uma discriminação mesmo.
43. Pesquisador: Em relação ao brasileiro?
44. Paula: O que eu sentia é que ... a maioria dos brasileiros, que estavam lá, ... estávamos em 30 brasileiros, que foram nesse mestrado em Salamanca, a maioria teve contato com a aprendizagem, com a fonologia e a fonética do espanhol europeu, falavam *llave* ... *llanto* então /.../ a gente contar com outras pessoas *hispanohablante* aqui da *sudamerica*, essas pessoas já falam *llave llanto* e esse tipo de dialeto, ele é bastante discriminado, isso eu senti. Outra coisa que senti é que, quando a pessoa não tem todos os recursos, não domina os recursos para se expressar, nem que for uma palavra, mínima, em espanhol, e, se você quer comprar alguma coisa, numa *tienda*, ou alguma coisa, eles não têm paciência para te atender, são muito rápidos, não querem perder tempo em tentar, ti ensinar a falar uma palavra na língua deles, você tem que chegar lá e já saber.
45. Pesquisador: E como você se sentiu, no meio de todo esse quadro.
46. Paula: eu acho que eu fujo disso um pouco ... não sei, eu fui casada com um espanhol.
47. Pesquisador: Ah! você foi casada na Espanha?
48. Paula: então, eu não sei se isso conta.
49. Pesquisador: em relação à língua, como você se sentiu entrando na Espanha, tendo que falar somente o espanhol, como você se sentiu em relação ao português?
50. Paula: eu ... me senti como se eu estivesse tirando a roupa.
51. Pesquisador: Sério, por quê?
52. Paula: A identidade, aquela coisa de entrar num mundo novo, desconhecido ... mas ao mesmo tempo, eu sou aventureira, eu gosto de desafios. O engraçado é que sempre morri de vontade, mas quando entrei na Espanha pela primeira vez deu um calafrio... uma sensação de medo e de adrenalina. Era assustador, mas eu queria...
53. Pesquisador: você gostava desses desafios todos?
54. Paula: Exato
55. Pesquisador: Você teve alguma experiência de choque lingüístico cultural. Algum choque lingüístico no sentido de algum estranhamento lingüístico, como você disse nas lojas às pessoas não tem paciência, você passou por alguma experiência do tipo.
56. Paula: Tive, não em Salamanca, o que eu percebi, também são as variação lingüísticas que existem ali dentro mesmo na península /.../ acho que eu me comunicava melhor, conseguia ter mais interação, com os salmantinos e o povo de Castilla Y Leon que com os asturianos que é o povo de onde eu mais morei porque em Asturia eles falam o Bablo ou o asturiano que é uma variação

- do Galego, eu senti também com o povo de Valência, o pessoal de Valência, tem uma influencia Árabe, tem muitas palavras que eles falam, que vêm da mistura com o catalão, que aí havia um choque, mas um choque de misturas de outras variações que juntas... às vezes ou queria falar, a pessoa queria falar, e não saía a palavra.
57. Pesquisador: teve alguma experiências que você se lembra, algum tratamento real da língua, algum momento que você se sentiu meio perdida?
 58. Paula: No sentido de falar de que eu to fazendo com essa língua?
 59. Pesquisador: Sim, um choque mesmo ... lingüístico com algum vendedor na rua, alguma situação que tenha te marcado?
 60. Paula: não, não teve.
 61. Pesquisador: Não aconteceu?
 62. Paula: Não, não sei ... não aconteceu.
 63. Pesquisador: e quanto à cultura?
 64. Paula: bom, acho que eu mais bebi, /.../ o que eu tenho mais bebido nesses estudos da cultura espanhola, agora estou aprendendo sobre a cultura *sudamericana*, é mais centrado, lá /.../ é muito rico, tudo que a gente vê e aprende, mais ao mesmo tempo, é um choque sim, aí, eu acho que há um choque no sentido de comportamento .. de ideologia.
 65. Pesquisador: Você lembra que foi um choque para você, foi um estranhamento.
 66. Paula: o maior choque que já levei foi em contato com os jovens de 11 e 12 anos de idade provavelmente, que já têm uma vida sexual ativa. Eles também não pensam em ter filhos, jovens de 27, 28 anos, têm uma vida sexual ativa, mas não pensam em ter filho, por isso que é um país só de velhos, ...//risos// ... não pensam em ter filhos e eu pensava, não sou preconceituosa, mas ... não é muito novo pra esse tipo de coisa? a gastronomia, também, foi um choque pra mim. Foi um choque pra mim a alimentação, nossa alimentação é aquela coisa forte, arroz e o feijão, chega lá, cadê o arroz e o feijão? Né ... A troca de horários, lá é seis horas a mais em relação aqui, seis horas da tarde aqui, lá já é meia noite. Seis horas da tarde aqui, eu estou me arrumando pra ir tomar um chopinho.
 67. Pesquisador: Quanto a sua aprendizagem de espanhol quais as lembranças do aprendizado em espanhol, o que você tem de lembrança do aprendizado do espanhol em si?
 68. Paula: De tudo.
 69. Pesquisador: De tudo, o que você lembra, o que você poderia comentar, o que te marcou, nesse aprendizado? O que te marcou na sua vida, nesse caminhar?
 70. Paula: Bem eu poderia dizer primeiro /.../ eu pude perceber, bem claramente as diferenças do processo de ensino e aprendizagem dos professores que eu já tive contato, me lembro da Maria Helena, uma cubana, que veio aqui, fantástica, que foi uma das minhas primeiras professoras de *español*, muito extrovertida muito alegre, /.../ cada um teve uma contribuição, cada um de uma forma diferente, uns mais regidos de cobrar de tá ali no pé, outros mais soltos, mas isso tudo que vi, que eu gosto realmente da língua, de tá aprendendo, de tá em contato com a língua, e o que mais me chamou a atenção, é justamente a variação, /.../ não tinha percebido antes de eu entrar na faculdade, de fazer, de terminar a graduação, minha referência de língua e cultura espanhola, era européia, totalmente ... depois, após o curso com o contato com a cultura latino-americana, com as variações lingüísticas, porque muito da minha formação em língua espanhola veio também do FISK de escola de idiomas que é uma variação só e acabou ... então isso me chamando a atenção, porque eu gosto de estudos lingüísticos, as variações do Chile, da Argentina ... sou curiosíssima para aprender, eu acho que é o que mais tem me marcado.

71. Pesquisador: Quanto à infância, vamos entrar um pouco na sua família, como que sua família via a questão da língua espanhola?
72. Paula: Minha mãe, ela começou os estudos dela depois, agora com quase 50 anos de idade, meu pai desde que eu me lembro da minha infância ele já tinha o curso superior ele é formado em *abocacia* /.../ e, e ... eu me lembro, que em casa ele lia muito, o contato com a leitura ...a literatura... era muito vasto, lia em voz alta para gente poemas e ele tinha muitas músicas eram vinis, ele tinha muito vinis, com músicas medcool, (ininteligível na gravação) entre outros cantando em língua espanhola, agora eu não acredito que ele tenha aprendido alguma coisa ... assim, dentro do ensino formal em sala de aula, mas /.../
73. Pesquisador: mas ouvia música em espanhol...
74. Paula: sim, ele ouvia ... exato. E ele tinha muitos livros de direito em língua espanhola.
75. Pesquisador: Ah! Ele tinha muitos livros de direito em língua espanhola, e ele lia esses livros de direito em língua espanhola?
76. Paula: Sim, ele lia os livros ... agora se tinha dificuldades eu não sei.
77. Pesquisador: Agora e com você, assim /.../ ele tecia algum comentário sobre os povos que falavam a língua espanhola? Você sentia alguma atração? De onde vem essa sua atração em ouvir músicas desde criança, era algo seu, ou não era da família?
78. Paula: Da família não é, porque nessa época a gente morava no interior, não tinha muito contato, porque naquela época poucas pessoas tinha vitrola ou televisão, então não era assim ... algo comum, mas é ... eu acho que minha atração é porque ouvia aquelas frases, aquelas melodias, aquelas músicas e algumas palavras eu entendia, então eu sentia que aquelas palavras que eu entendia eram referências, e que me estimulavam buscar outras...
79. Pesquisador: Poxa, que maravilha! Agora em português, falando assim no seu aprendizado em língua portuguesa quando criança você era muito censurada em falar palavrões, seus pais eram muito rígidos?
80. Paula: Muito, muito conservadores... interior... muito conservadores
81. Pesquisador: E você, ao falar em língua espanhola, já se sentia mais à vontade pra falar palavrão, ou também não conseguia?
82. Paula: Não até hoje nem em língua nenhuma
83. Pesquisador: Nem em espanhol e nem língua portuguesa?
84. Paula: Eu tava comentando com meu namorado que é tão bom quando a gente tá com raiva, poder xingar, filha da puta! Mas eu falo meleca! ...risos...
85. Pesquisador: Nem em espanhol?
86. Paula: Nem, ... às vezes sim, mas em tom de brincadeira;
87. Pesquisador: Mas em língua espanhola quando você chegava em falar palavrões soava igual a um palavrão em língua portuguesa ou não, o significado era o mesmo.
88. Paula: Não, a maioria das vezes que eu queria realmente, principalmente em que a gente tava morando lá, que eu queria realmente xingar eu xingava em língua materna
89. Pesquisador: Ah tá! Morando na Espanha você queria xingar, mas você xingava em língua portuguesa, língua materna; que interessante! Quais são suas sensações em relação aos sons de espanhol quando você fala, /.../ que som você teve mais dificuldade ou ainda tem, em produzir na língua espanhola?
90. Paula: Acho que é mais, o sons do Z e d C
91. Pesquisador: Z?
92. Paula: *Azucar*, com Z e com C, *azero*, *Azucar*, essa produção que é linguodental, que é diferente da nossa aqui, que a gente faz mais com...
93. Paula: Então eu vejo que o ponto de articulação deles, parece não abrem a boca muito pra falar né, então eu sinto que, às vezes, força um pouco o

- aparelho fonador da gente, é diferente do português, força no sentido de se você quiser realmente se aproximar daquela sonoridade que eles produzem, tentar reproduzi-la, fica ... acaba sendo uma coisa forçada não uma coisa espontânea, por mais que a gente tente.
94. Pesquisador: Entendi, e hoje você tem mais facilidade? Ou não, ainda tem e senti isso, ou isso era quando você estava morando lá, no seu processo de aprendizagem?
95. Paula: Hoje um pouco menos de dificuldade, pouco mais de facilidade, mas assim mesmo eu sinto que *cuando yo voy a hablar hay una impostación de la voz*
96. Pesquisador: não é uma situação natural?
97. Paula: Não, ... é real, como eu te digo isso .. é real o que eu to produzindo, né. Eu falo, mas ao mesmo tempo aparece a sensação de que não é a gente que tá falando ... é outra pessoa. É estranho... mas eu sinto que sou outra pessoa falando em espanhol
98. Pesquisador: Como você avalia sua entonação em espanhol?
99. Paula: Eu acho que eu cometo um erro muito grave. Que é o erro de tentar reproduzir a fonética, a fonologia, a sonoridade, entonação ... a prosódia mesmo, mas isso também se deve, porque dentro do teatro a gente tenta imitar muito, né, o nordestino, o gaúcho, o cuiabano, o jeito de falar em tempo real da pessoa, então é nesse sentido que eu sinto que eu me aproximei de fato do falar nativo deles, mas que eu perdi aquela coisa que eu acho bonito, perdi meu jeito de falar de quando eu era criança ... acho que minha identidade, sei lá. Às vezes tento e não consigo falar *azucar* e não *azucar*.
100. Pesquisador: Você tem recebido comentários a respeito da sua entonação? Você já ouviu comentários quanto à sua entonação em língua espanhola, que tipo de comentários, que você observa que as pessoas têm feito, quanto à sua entonação?
101. Paula: Bom é ... já ouvi comentários engraçados dentro da própria Espanha de pessoas me confundirem, de acharem que eu era de uma região de lá, do interior ... povo do interior de lá.
102. Pesquisador: Você foi confundida com o povo de lá?
103. Paula: É ... Quando eu voltei da Espanha que eu tive contato com o pessoal da embaixada aqui, o Dr. Jesus falou pra mim: você é de Salamanca seu *acento* é de Salamanca, você tem um *acento de Castilla y Leon* ... então não sei se houve realmente de fato essa influência, em eu ter vivido esses meses lá.
104. Pesquisador: Você acha que tem um sotaque bem próximo.
105. Paula: Sim /.../ eu tive em Cuba também, fui como intérprete, acompanhando uma comitiva oficial aqui do governo, lá também as pessoas me falavam: você tem um *acento* de espanhola, eles falavam.
106. Pesquisador: Que maravilha, as pessoas te confundiam com espanhola. Você acredita que a maneira como você pronuncia ou fala tem alguma consequência ou teve alguma consequência com as pessoas na própria aceitação sua?
107. Paula: Eu acho que sim. Aqui principalmente em Cuiabá, muitas reuniões de professores, algumas pessoas comentaram de achar que eu estava querendo aparecer, querendo ser melhor, querendo me destacar, que eu tava querendo ... sabe assim no sentido negativo.
108. Pesquisador: E no sentido positivo, você também sentia alguma consequência ou não?
109. Paula: Também.
110. Pesquisador: De aceitação?
111. Paula: Sim, também. Eu sentia que alguns principalmente espanhóis, que vêm aqui, e começam a conversar em grupo, sai na noite tomar um

- chopinho, saem em algum lugar e começam a bater papo, percebi que eles dão mais atenção a pessoas que tá mais próxima da desenvoltura do domínio mesmo da comunicação, do que você que está iniciando.
112. Pesquisador: Uma última pergunta, e aí a gente faz uma pausa. Você acredita que /.../ que você se sente mais à vontade falando determinados assuntos, em espanhol ou em português? Tem algum assunto que você se sente mais à vontade falando em língua espanhola do que em língua portuguesa?
113. Paula: Eu diria que existem lugares. Risos...
114. Pesquisador: Lugares, por quê?
115. Paula: Não é gostoso você brincar? Risos ...
116. Pesquisador: De fato... risos...
117. Pesquisador: Você consegue falar mais em espanhol ... nos momentos mais picantes, do que em português? E soa natural assim?
118. Paula: É soa natural /.../ risos ...
119. Pesquisador: E seu namorado?
120. Paula: Meu namorado, por exemplo, ele fica louco. Ele pede: ai! Fala em espanhol aqui no meu ouvido.
121. Pesquisador: E em que outra situação você se sente mais à vontade falando em espanhol do que em português?
122. Paula: Em sala de aula.
123. Pesquisador: Como professora?
124. Paula: Sim, me sinto mais à vontade como professora, mesmo que o aluno nunca tenha tido contato com a língua, as primeiras aulas eu já começo a falar em espanhol.
125. Pesquisador: Poxa, legal! Você acha que aprender espanhol mudou, ou influenciou sua forma de falar português?
126. Paula: Muito
127. Pesquisador: Muito, por quê?
128. Paula: Porque antes eu falava, di, ti, né, dia, tia, hoje eu não consigo, eu falo, *dia, tia*.
129. Pesquisador: Hoje mesmo em português?
130. Paula: E outra coisa, no teatro a gente procura pronunciar o r como o nordestino ... e no espanhol não existe isso, com a aprendizagem, com esse aprendizado, eu acabei esquecendo hoje eu falo o R como o espanhol, forte mesmo.
131. Pesquisador: Isso mudou sua forma de falar hoje? Independentemente do momento, mesmo que não seja uma situação de uso da língua?
132. Paula: Sim, e as vogais também no final das palavras, que antes eu trocava, no português, por exemplo, eu falava *tudu*, hoje eu não consigo é *tudo*, a pronúncia fiel da vogal no final da palavra.
133. Pesquisador: Como os espanhóis falam
134. Paula: Infelizmente, ou não sei se felizmente ou não, pra mim, não sei agora.
135. Pesquisador: É tão natural que a gente acabe esquecendo?
136. Paula: Engraçado, agora que você falou é que eu me atentei para essas mudanças todas.
137. Pesquisador: Quanto a assistir filme, aqui no Brasil, quando você assiste filme passando em espanhol, você prefere assistir com legenda, dublado ou sem legenda.
138. Paula: Sem legenda
139. Pesquisador: Lá na Espanha, você chegou a assistir algum filme português ou brasileiro?
140. Paula: Nenhum. Raramente eu encontrava alguém que falava.

141. Pesquisador: Como você avalia seu uso de expressões coloquiais ou gírias, em espanhol?
142. Paula: Eu acho que eu não exploro muito não. É que eu me prendo muito às expressões que eu aprendi na minha língua né, o uso das expressões são muito difíceis.
143. Pesquisador: Entendi. Lá na Espanha você não chegou a fazer o uso de nenhuma expressão?
144. Paula: Fazia, mas muito pouco assim mesmo, expressões que meu ex-marido dizia e acabava, pela prática, repetindo.
145. Pesquisador: Você usava com quem? Com seu ex-marido?
146. Paula: É com um grupo de amigos dele.
147. Pesquisador: Você lembra de algum episódio em particular relativo ao uso de gíria, com expressões coloquiais?
148. Paula: Não me lembro
149. Pesquisador: Você já teve seu nome pronunciado por um falante nativo em espanhol, com certeza, como que soava?
150. Paula: (...) meu nome duas letras mudam, o L(Sil) e o V por (B)= Silbana.
151. Pesquisador: A primeira vez que você viu seu nome ser pronunciado, em espanhol, qual era a sensação?
152. Paula: Eu era pequena, eu achava que pra escrever aquela coisa de crianças escrevia diferente também porque se pronunciava diferente.
153. Pesquisador: E o que mais quanto ao nome (...) como que soou, qual foi a sensação em ouvir ser chamada diferente do comum?
154. Paula: Na infância como eu estava dizendo, na infância a impressão que eu tive é que pelo fato de se pronunciar de forma diferente se escrevia também de forma diferente.
155. Pesquisador: Tá e depois quando você pronunciou (Silbana, e não Paula) como, que soou pra você?
156. Paula: Não, não parei ainda pra pensar nisso.
157. Pesquisador: Você acha que aprender espanhol, mudou, tem mudado alguma coisa na sua vida?
158. Paula: Tudo.
159. Pesquisador: Tudo, por quê?
160. Paula: Quer dizer mudou tudo porque minha vida se tornou durante muito tempo o espanhol, acabei me casando com um espanhol, aí mudou tudo. E depois, mudou porque me abriu portas, que eu não conhecia antes, no sentido social também ... comecei a ter relações com pessoas, amigos meus, na Argentina, Cuba, Espanha ... culturalmente eu acho que eu me enriqueci mais, eu conheci mais as áreas que eu gosto, mudou bastante...
161. Pesquisador: O espanhol pode afetar seu futuro?
162. Paula: Eu acredito que sim.
163. Pesquisador: Por quê?
164. Paula: Eu tenho planos de sair daqui, e ir pra um país *hispanohablante* ficar um bom tempo ... pelo menos uns quatro anos.
165. Pesquisador: Pra você é muito importante falar o espanhol o mais próximo de um nativo?
166. Paula: Eu acho que, como professora, sim, como referência pra quem está aprendendo, mas assim, numa inter-relação, numa relação social ... que não. envolva sala de aula acho que não, o importante é se comunicar e ser compreendido.
167. Pesquisador: Existe para você uma relação em falar bem o espanhol e a questão de nacionalismo, a questão de ser brasileiro?
168. Paula: Como eu te disse, há algum tempinho atrás, de início eu pensava assim, que eu deveria aproximar o quanto mais da pronúncia do dialeto deles.

E hoje já não vejo assim, o que eu passo principalmente pros meus alunos é que não, que o importante é você saber se comunicar, não fazer o uso inadequado das expressões, palavras ... principalmente como os falsos amigos. Antes eu achava que sim, que eu tinha que pronunciar exatamente como eles pronunciavam, ficava obsessiva tentando pronunciar exatamente como o nativo espanhol ... mas isso acaba tirando um pouco da sua identidade, porque você acaba perdendo um pouco da sua referência como brasileira, foi o que aconteceu um pouco comigo...mas depois vi que não era preciso....gosto do espanhol, mas vi que amo o português.

169. Pesquisador: Você disse que, desde criança, tinha interesse pela língua espanhola, você acredita que a globalização ou que alguma outra questão externa te influenciou a estudar o espanhol?
170. Paula: Na verdade partiu de uma indecisão minha, né ... que eu já tinha toda essa referência da minha infância e adolescência. Mas quando eu terminei a faculdade de Ed. Física e tava perdida, não sabia o que fazer, aí quando saí da faculdade sem muita expectativa. Isso antes de fazer a pós-graduação na área de Ed. Física, aí eu decidi fazer o curso de extensão na Federal, mas eu não sabia que ia ter essa dimensão toda, eu pensei ... vou fazer curso de espanhol por dois meses ... um semestre, depois vou voltar pra área de Ed. Física ... eu achei que eu fosse voltar ... mas o espanhol me segurou pela perna, risos...
171. Pesquisador: Acabou te prendendo, mas você pode dizer se o processo de globalização, a mídia ou as propagandas de alguma forma te influenciaram nisso ou não?
172. Paula: Não, foi por conta do gosto pessoal. Até porque naquela época tava começando a implantação dos primeiros cursos de espanhol aqui em Cuiabá, que era a casa de solidariedade, que as meninas faziam parte, tinha só lá na Federal, uma turma só de extensão, não existia nenhuma divulgação, nem a embaixada, não existia uma associação, a associação estava sendo criada, então não existia um processo, muito forte, na época, não existia nada na época.