

AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE ALUNOS DE LÍNGUA ESPAÑOLA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Élida Cristina de Carvalho Castilho¹

INTRODUÇÃO

Indubitavelmente, questões sociais e econômicas sempre atingiram e continuarão a atingir questões educacionais, uma vez que, no imaginário social, muitas vezes, a “saída” para as mais diversas situações recaem sobre a esfera escolar. Sistema em constante movimento, (re)pensar sistemas de avaliação, de organização da grade escolar, o perfil do alunado e, porque não, dos motivos que os levam a aprender determinada disciplina passou a fazer parte de muitas discussões teóricas.

Assim, da área da Linguística Aplicada, este trabalho vai apoiar-se na fundamentação teórica da Análise do Discurso de linha francesa e no conceito de identidade teorizado por Coracini (2007) e Bauman (1998). Sabemos que tanto a Linguística Aplicada quanto a Análise do Discurso permitem interfaces com outras disciplinas e outras áreas do conhecimento, o que vem a contribuir, sobremaneira, pelo seu caráter transdisciplinar, com o nosso objeto de investigação, uma vez que os estudos sobre o uso dessa ferramenta tão importante e inesgotável, que é a língua(gem) humana, tem ultrapassado fronteiras e, mais que bem-vindos, atualmente, os empréstimos de outras disciplinas e áreas do conhecimento fazem-se necessários.

DAS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO: FORMAÇÃO DISCURSIVA, INTERDISCURSO E MEMÓRIA

Nossas reflexões neste tópico terão por objetivo trazer alguns pontos que nos parecem relevantes sobre os discursos que constroem o campo da Análise do

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos, UFMS/CPTL.

Discurso (AD). Deste modo, nesta seção, falamos sobre os três principais conceitos operatórios da teoria discursiva, a que nos propomos, para que, da teorização destes conceitos possamos fundamentar as análises do nosso corpus. Como Pêcheux (1999), acreditamos que não conseguimos sempre racionalizar, interpretar o discurso como simplesmente estrutura, funcionamento lógico-linguístico, mas como dissimulados no próprio funcionamento da linguagem, na singularidade, na subjetividade de cada enunciador que, dada pela ligação estreita entre acaso e subjetividade, ou seja, o momento e o lugar dão ao discurso a exterioridade do dizer.

Como não existe um sentido único, literal, “em si mesmo” (PÊCHEUX, 1999, p. 160) das palavras, expressões, proposições, essas ganham ou perdem sentido de acordo com a formação discursiva em que se encontram. Conceito tomado por empréstimo da teoria foucaultiana, para o teórico “formação discursiva (é) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. (PÊCHEUX, 1999, p.160). Ou seja, que algo sempre fala antes, em outro lugar, independentemente e de uma posição social dada.

É, pois, nesta direção que passamos ao conceito também importante em nosso trabalho que é o de interdiscurso, que Pêcheux (1999) chama de “pré-construídos”, a base dos processos discursivos e que podem ser entendidos como discursos que foram ditos, entendidos e esquecidos.

São discursos outros que formam, segundo Authier-Revuz (1990), a base constitutiva do dizer, uma vez que sob esta ótica, não existem discursos adâmicos, “originais”, mas sim um entrecruzamento dos diferentes discursos que permeiam e constituem o nosso dizer, e que, procuramos identificar em nosso trabalho, rastreando nos discursos dos alunos quais interdiscursos constituem seu processo identitário. Representações discursivas essas que, buscamos sempre, ao proferir nossos discursos, no que Pêcheux chama de “memória discursiva”, momento em que buscamos em nossas bases discursivas os (inter)discursos para formular nossas falas sociais e que implicam, seguramente, o Outro e os outros que estão ao nosso redor.

Assim, é na análise desta base discursiva que procuramos identificar na sustentação do discurso de nossos sujeitos-aluno as matérias-primas discursivas que estão presentes em suas memórias discursivas e que são invocadas no momento da enunciação, que dão lugar a representações que só podem ser analisadas considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção – o acontecimento de Pêcheux (2002), enfim, sua identidade.

REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE

Atualmente, é notável a emergência da discussão sobre as identidades como uma pauta necessária para compreensão das temáticas sociológicas de muitas pesquisas e, ao que antes era delegada apenas papel secundário, apresenta, hoje, seu caráter protagonista. Observada a partir de diferentes prismas, seja voltada para o eu ou para uma ideia de representação coletiva, aqui procuramos destacar os conceitos de identidade de base construtivista da identidade cultural, de posicionamentos que consideram as condições históricas e sociais dos sujeitos.

Para tanto, recorremos ao que planteia Coracini (2007) e Bauman (1998), da autora, tomamos por empréstimo seu conceito de “sujeito fruto de múltiplas identificações/representações em permanente movimento, sempre em elaboração e transformação”, “sujeito constituído na e pela linguagem” (CORACINI, 2007, p.11) e do filósofo seu conceito de identidade como algo “líquido” que, devido às questões sociais atuais, são moldadas de acordo com a necessidade de seu portador, por afinidades, pela noção de pertencimento.

São conceitos de identificações/representações identitárias que demonstram como estas questões estão estreitamente correlacionadas com o advento da globalização, do capitalismo (BAUMAN: 1998) visto que, alcançar a unidade na diferença e preservar a diferença na unidade tornou-se questão de ordem do dia. Para este autor, a identidade hoje se tornou uma rede de conexões, um assunto acalorado que, recorrendo a alegoria do “quebra-cabeça”, tornar-se o que está fragmentado em algo uno, sólido, algo quase utópico e que, a tentativa descontrolada de regulamentação de todas as ações sociais, políticas, culturais e, especialmente, econômicas, “numa escala global pelos primeiros efeitos dos órgãos

internacionais encarregados da redistribuição do capital" (BAUMAN, 1998, p. 34) só tendem a deixar mais salientes as contradições e marcas de exclusão.

Portanto, é com estas discussões sobre a crise nas relações de sociabilidade e espaço público, "crises das identidades" que problematizamos os perfis identitários de nosso corpus que, imersos em questões socioeconômicas, acreditamos demonstrar esta liquidez em seus discursos identitários.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Associada ao projeto de pesquisa *REDLAB-CAPES/CNPQ do Grupo-sul-mato-grossense de estudos da linguagem, discurso e identidade de crianças/adolescentes e adultos em situação de exclusão*, neste trabalho analisamos os recortes de dizeres de 52 estudantes de língua espanhola, regularmente matriculados na primeira, segunda e terceira série do Ensino Médio, por meio da aplicação de um questionário e de gravação de entrevistas que indagava os três principais motivos pelos quais aprendiam espanhol. O método escolhido foi o arquegenealógico foucaultiano (1969) que, segundo o filósofo, procura rastrear nos arquivos da humanidade a origem dos discursos que são proferidos em determinadas épocas e não em outras. Assim buscamos "escavar" nos dizeres dos alunos marcas linguísticas representativas de sua formação discursiva que tendem a uma desvalorização da aprendizagem de uma língua estrangeira e o porquê de sua utilização neste dado momento histórico.

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS

Pela brevidade deste trabalho trazemos para análise somente um eixo representativo dos dizeres de nossos informantes que respondia a nossa hipótese de pesquisa inicial quanto ao discurso de desvalorização da aprendizagem de idiomas em nosso país², sobretudo, em condições sociais vulneráveis de aprendizagem.

² As outras regularidades discursivas mais demarcadas no corpus foram curiosidade do idioma, ENEM, mercado de trabalho, viagens, comunicação, obrigatoriedade escolar.

No processo analítico, observamos uma regularidade linguístico-discursiva que moldava os dizeres de grande parte dos alunos sobre a “importância da aprendizagem de uma língua estrangeira” que, indubitavelmente, permeiam nos discursos sociais, pedagógicos e econômicos sobre os motivos da aprendizagem de uma L2. Entretanto, pudemos observar que esta importância é discursivamente marcada de maneira dúbia, na medida em que nos dizeres coletados – principalmente nos sujeitos-aluno da terceira série, quando mencionam este eixo, sempre demarcavam linguístico-discursivamente a predominância do inglês, “dos Estados Unidos”, como LE “mais importante”, relegando os conhecimentos de espanhol a uma segunda língua, literalmente, depois do inglês. Os recortes a seguir confirmam tal observação:

Recorte [01] O espanhol para mim é tão importante quanto o inglês, já que vários países tem como espanhol sua língua. (S11:1)

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

Recorte [3] O motivo principal eu acho que é por causa do trabalho, eu acho muito bom você saber outra língua além da que você fala... pra trabalhar, tanto o espanhol e o inglês, que eu acho que é as que mais usa né. (V2)

Recorte [4] Como... por exemplo, se você fosse fazer uma reunião com uma pessoa de outro país eee...da língua....que fala espanhol, dai eu ia ter que falar com ele em espanhol ou senão da língua inglesa, dai eu ia usar a língua inglesa, nesta parte eu ia utilizar outra língua. (V2)

Recorte [5] Eu me dedico, eu gosto. Eu gosto de espanhol e inglês. Eu prefiro a língua inglesa, mas entre a inglesa... é, espanhol eu acho mais fácil do que a inglesa. (V2)

Recorte [6] Pra mim poder entender, pra mim tipo...aceitar que eu tenho outra língua e que eu tenho que entender ela, que existe a primeira língua que é o inglês e eu tenho que ter uma outra para meu currículo ser melhor, escolar...meu currículo escolar. (V3)

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

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

Deste modo, observamos como os alunos regularmente ao serem indagados sobre a importância de aprendizagem de uma segunda língua, ativam em suas memórias discursivas a hegemonia da língua inglesa “que existe a primeira língua que é o inglês” – recorte [6]. Mesmo diante da questão direcionada a outro idioma – Por que motivos você aprende espanhol? – mencionam a língua anglo-saxã em seus dizeres, na utilização do verbo “preferir” como nos recortes [2] e [5] ou de

maneira comparativa, exemplificadas pelos recortes [1] e [3], deste último com o uso da expressão comparativa de igualdade “**tanto o espanhol e o inglês**” em que mesmo colocando a língua cervantina no mesmo grau de “importância” da língua inglesa, recorte [1] apresenta este interdiscurso recorrente de que aprender língua estrangeira em nosso país é aprender inglês, logo, há sempre marca linguístico-discursiva nos dizeres.

Assim, na ativação da memória discursiva permeada pelas múltiplas vozes de uma história linguístico-discursiva de soberania “norte americana” quanto ao ensino e aprendizagem de línguas o uso, seja ele materializado linguisticamente ou discursivamente da conjunção coordenativa adversativa “**mas**”, recortes [5] e [6], mostram-se regulares. Como o interdiscurso da língua inglesa permeia seus dizeres, foi recorrente em vários momentos de suas falas o uso dessa adversativa em questão de anulação do anteriormente dito, em um movimento duplo em que, ora apresentava uma contradição ao inglês, ora ao espanhol uma vez que percebiam que no momento da enunciação citavam por lapso discursivo a língua inglesa e tentavam com o uso dessa conjunção retificar o anteriormente citado, o recorte [6] ilustra tal uso “**Não só inglês, mas espanhol**”. Uma relação semântica de desigualdade entre os segmentos coordenados que, segundo Moura Neves (2000) é característico dessa junção. Podemos observar que o uso do “mas” destes enunciados é utilizado para a organização da informação – a importância da aprendizagem de uma língua, e para a estruturação da argumentação – tem o espanhol, mas o inglês é melhor – indicando apenas uma contraposição, em que o “mas” não elimina o elemento anterior, como em uma contraposição em direção oposta, mas admite-o explícita ou implicitamente, numa asseveração, com admissão de um fato.

ALGUMAS REFLEXÕES

Ao abordar os discursos de alunos de língua estrangeira em situação de vulnerabilidade social, buscamos problematizar seu processo identitário a fim de ampliar este campo de investigação linguística que, contemporaneamente, diante de tantos problemas de ordem social que ultrapassaram os muros da escola, tornaram-

se cada vez mais protagonistas. Assim, ao abordar os motivos que este grupo social tem ao aprender uma língua estrangeira – no caso específico, a língua espanhola – procuramos contribuir com estas “vozes do Sul” e problematizar suas representações discursivas que, como pudemos observar conferem a seu processo identitário, quanto a aprendizagem de línguas, uma liquidez de discursos.

Para elaborar a nossa hipótese, partimos do pressuposto de que nos grupos social e economicamente menos favorecidos há uma desvalorização quanto à aprendizagem de uma segunda língua e que, no caso específico, de Mato Grosso do Sul, esta desvalorização – da língua espanhola, particularmente – é ainda mais latente, uma vez que, estado fronteiriço com três países de língua espanhola (Paraguai, Argentina e Bolívia) o preconceito com estas nações é evidente. Assim, supomos que, também a própria sociedade dominante, (des)valoriza a aprendizagem de línguas estrangeiras e valoriza sua consequência, sua finalidade, sua instrumentalidade (em viagens, mercado de trabalho, dentre outros) que, dada a posição social de nossos informantes parecem motivos (ainda) utópicos. Confirmamos assim a nossa hipótese, já que os alunos relatam em suas representações discursivas a desvalorização da aprendizagem da língua espanhola em comparação com a hegemonia inglesa e (re)vozeiam motivos de aprendizagem cristalizados em uma sociedade hegemônica, branca, de classe média do qual não fazem parte.

Confirmamos também como a configuração enunciativa dos nossos instrumentos de coleta de dados foi importante para as considerações aqui finalizadas. Desde o princípio, nosso objetivo com a eleição dos dois objetos foi de cruzamento de dados de informações de práticas enunciativas situadas em momentos sócio-historicamente diferentes, a nosso ver, irrepetíveis. Assim que, enquanto dispositivo enunciativo, nos questionários a desvalorização da aprendizagem da língua espanhola foi mais discursivamente marcada que em relação as entrevistas. Nos questionários, seus dizeres foram bem evasivos, sucintos e a presença de interdiscursos, de (re)produção de discursos foram mais regulares. Já nas entrevistas, momento que, literalmente, lhe era ampliada a sua voz, os alunos procuravam expor muito mais pontos positivos que negativos quanto à aprendizagem do idioma, embora também muitas vezes os lapsos discursivos

também se tornavam mais salientes, o que demonstra o quanto, atualmente, diante de tantos problemas sociais, “ouvir” os locais, as minorias se faz necessário. Contudo, mesmo diante destes lapsos discursivos podemos observar que quando as vozes dos silenciados são ampliadas, as problematizações de problemas globais, principalmente na educação, podem ser melhores problematizadas e porque não, (re)pensadas.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Tradução Celene M. Cruz e João W. Geraldi. Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 19, Campinas : Editora da UNICAMP, 1990, p. 25-42.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- CORACINI, M. J. R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.
- NEVES, M.H.M. *Gramática de usos do português*. São Paulo : Editora Unesp, 2000.
- PECHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Trad. Eni P.Orlandi, Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- . *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3^a Ed. Campinas: Pontes, 2002.