

## SUBJETIVIDADE BRASILEIRA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UM ESTUDO DISCURSIVO \*

Simone Tiemi HASHIGUTI

**RESUMO** *O presente trabalho objetivou o estudo das particularidades do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras experienciado por alunos brasileiros. Tomando por base a noção de sujeito inconsciente, fundado sócio-historicamente por e na linguagem (Pêcheux, 1969, 1991), a análise de entrevistas e questionários aplicados a alunos e professores de línguas estrangeiras diversas (alemão, inglês, hebraico, espanhol, japonês, italiano) e de material de arquivo (pareceres legislativos do Ministério da Educação – MEC) possibilitou (a) a reconstrução de fatos da memória discursiva fundadora do brasileiro e (b) o reconhecimento dos fatores de ordem exclusivamente subjetiva relacionados ao encontro do sujeito com a língua estrangeira. A hipótese defendida foi, exatamente, a de que (a) e (b) são interconstitutivos e delimitadores, para o sujeito, da forma como o processo de aprendizagem se dá. Neste artigo, descrevemos, minimamente, algumas das conclusões alcançadas na análise dos dados, sendo elas: as noções de línguas mais ou menos estrangeiras; níveis de conhecimento da Língua Estrangeira e maturidade histórico-ideológica.*

**ABSTRACT** *The present study aimed at investigating the distinctive features of the process of foreign language learning by Brazilian students. Being nurtured by the notion of the unconscious subject who is socio-historically founded by and in language (Pêcheux, 1969, 1991), the analysis of the data consisting of interviews and questionnaires applied to students and teachers of diverse foreign languages (French, Hebrew, Japanese, English, Italian, Spanish and German) and archive material from the Ministério da Educação – MEC (the Brazilian Ministry of Education) enabled (a) the recovery of facts from the discursive memory that founds the Brazilian student and (b) the acknowledgement of particular subjective factors involved in the encounter of the student with the foreign language. The defended*

---

\* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 23 de outubro de 2003, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Zink Bolognini.

*hypothesis was that (a) and (b) are interconstituted and responsible for shaping the way the learning process occurs. This paper is a brief description of some of the conclusions to which the data analysis led us: the notion of foreign languages which are more or less foreign than others, the notion of learning levels and the notion of historical-ideological maturity.*

## **(I) O ALUNO CONCEBIDO COMO SUJEITO DE DISCURSO**

A filiação à teoria analítico-discursiva francesa<sup>1</sup> implica, para esta pesquisa, na consideração do aluno de língua estrangeira (LE, daqui em diante) como sendo:

a) constituído por e na linguagem: antes de sermos assujeitados pela linguagem, não existimos enquanto sujeitos, mas somente como seres biológicos. Nascemos em um mundo de linguagem em que o que fazemos, sentimos e seremos é dito por outros. É nesse processo de ser dito e de ascender ao mundo da linguagem que nos subjetivamos.

b) originalmente inconsciente: como sujeitos de linguagem, somos, inevitavelmente, sujeitos de interpretação – produzimos sentidos porque interpretamos; interpretamos porque somos sujeitos de ideologia. Somos sujeitos de ideologia porque temos um funcionamento que é simbólico e que é da ordem do inconsciente.

c) constituído por memória discursiva: a memória discursiva ou interdiscurso é o que permite que haja a atribuição de sentidos às palavras, expressões e proposições que ouvimos e dizemos. Ela é o *real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos* (Pêcheux, 1991:43). Interpretamos o mundo a partir da retomada do que nos funda, da repetição do que é da memória, do que já existia antes de nós e nos constitui e que continua produzindo efeitos no ato interpretativo.

O entendimento do processo de aprendizagem de LEs como algo que reside entre as possibilidades deixadas pelo que é da ordem da memória discursiva (que classificamos, neste estudo, de *ordem coletiva*) e pelo que é da ordem do simbólico (por sua vez, classificada como *ordem subjetiva*) levou a pesquisa a caminhar da seguinte forma: primeiramente realizamos um estudo da relação do brasileiro com o estrangeiro e com as LEs, resgatando origens históricas das formações discursivas que encontramos nos dados. Nesta etapa, pudemos reconhecer como o passado colonial de origem exploratória deixou marcas radicais na constituição do brasileiro. O habitante desta terra se constituiu brasileiro somente a partir da *re-subjetivação* que sofreu pela presença da língua e memória de um outro que era estrangeiro, e portanto, carrega até hoje a presença, em si, deste outro que não se considera parte

---

<sup>1</sup> Tratamos aqui da corrente teórica Análise do Discurso, que tem em Michel Pêcheux (1969, 1983) um de seus precursores.

da nação. Tal alteridade constitutiva na memória discursiva do brasileiro é o que permite a existência de enunciados como “Brasileiro não presta” e “Brasileiro não tem jeito mesmo”.

Além disso, verificamos que a fundação da nação a partir do fracasso da concretização da idéia de “terra de passagem” (isto é, o lugar para onde os imigrantes vinham para tornarem-se ricos e depois voltarem à terra natal (Calligaris, 1996)), é noção essencial para entendermos como muitos brasileiros não se sentem realmente parte da nação. O discurso fundador primeiro, estabelecido pelo imigrante, de que “esta não é a terra de origem, a verdadeira pátria-mãe” é um dos que mais se repetem nos dados. A nação funda-se com uma relação frouxa com seus filhos. Isto provoca, como depreendemos na análise dos dados, a impossibilidade, para muitos, da real aprendizagem da LE, pois não se sentem seguros o bastante para se desprenderem das amarras de significação da língua materna (LM, de agora em diante) e entrarem completamente no mundo da LE. O desprendimento dessas amarras poderia significar a soltura completa na relação com a nação e a possibilidade real (e aterradora) de tornar-se um sujeito sem pátria, sem um nome.

Esta noção, juntamente com a de *amarras de significação* na LM, foram algumas das conclusões às quais chegamos quando passamos, na etapa seguinte, à análise dos dados. Nela desenvolvemos também as noções de (1) *línguas mais ou menos estrangeiras*; (2) *níveis de conhecimento da LE (conhecer, saber e incorporar)* e (3) a noção de *maturidade histórico-ideológica*. Passemos, então, à sua explicação.

Os dados mostraram que a semelhança estrutural do português com o francês, o espanhol e o italiano faz com que estas línguas sejam consideradas *menos estrangeiras* do que línguas como o alemão, o inglês ou o russo, por exemplo. Este aspecto resulta, para muitos, na construção de uma relação menos “traumática” com a LE, pois as mudanças às quais os alunos têm que se ajustar para aprender a língua são consideradas menores, principalmente pelo fato de que é comum o discurso de que aprendizagem de LEs significa aprendizagem de estruturas. O processo de aprendizagem dessas línguas foi geralmente citado como mais “tranquilo” do que o processo experienciado na aprendizagem das *línguas mais estrangeiras*.

Esse ponto de reflexão nos levou a pensar a possibilidade de uma aprendizagem da LE que seja organizada em *níveis possíveis de conhecimento*: se um sujeito, por exemplo, se baseia somente na semelhança estrutural das línguas para produzir sentidos na nova língua, ele vive a ilusão da *literalidade de sentidos*. Para tal sujeito, a produção de sentidos fica resumida à produção de enunciados, mas não de enunciação. Produzir enunciação, isto é, enunciados com a autoria de quem é enlaçado pela memória discursiva da própria LE, não é possível se a posição subjetiva do aluno não permite que ele se desprenda das redes de significação da LM.

É neste sentido que pensamos a aprendizagem de LEs como um *processo que tem diferentes níveis*. No caso de uma aprendizagem que tem como resultado, para o

sujeito, somente a produção de enunciados que significam a partir da memória discursiva da LM e são produzidos com a estrutura da LE, dizemos que ele *sabe a LE*. Neste nível, a LE pode não ser enunciada com a autoria possibilitada por sua própria memória discursiva, mas a utilização do sujeito, de uma outra estrutura para enunciar, permite a emergência de assuntos interditados na LM<sup>2</sup>. Se, por outro lado, o sujeito produz enunciação na LE da mesma forma como a produz na LM, não havendo interferência de forma ou sentido de e em nenhuma das línguas, dizemos que ele *incorporou a LE*. Para isso ele se deslocou da posição do logos e foi reconstituído por uma outra memória discursiva. Houve, neste caso, a *inscrição histórica* da LE. Por outro lado, a quem o conhecimento da LE significa saber que ela existe e que tem determinadas características como sons e grafias distintas das da LM, dizemos, que ele *só conhece a LE*.

Por fim, poder saber ou incorporar uma LE tem relação com o que chamamos de *maturidade histórico-ideológica*. Esta noção diz respeito *ao caráter processual das mudanças de posição subjetiva pelas quais um sujeito pode passar durante seu processo de aprendizagem*. Nossa tese é a de que quanto maior o *comprometimento ideológico* do sujeito com a LM, menor é sua chance de mudar de posição subjetiva para incorporar a LE. Por conseqüência, defendemos que, em tal posição, o sujeito não se encontra maduro histórico-ideologicamente ainda para se comprometer de forma mais integral com a LE.

Cabe também explicitar que utilizamos o termo *maturação histórico-ideológica* somente na reflexão do processo de aprendizagem do sujeito adulto. A tentativa de aplicação deste conceito em uma re-interpretação da tão mencionada maior facilidade de crianças de até mais ou menos 9 ou 12 anos de idade (período crítico para a aquisição de linguagem, defendido em teorias em Psico e Neurolingüística) em aprenderem LEs se faz problemática, pois seria indevida a utilização do termo “maduro histórico-ideologicamente” para um sujeito que ainda está em processo de formação das redes de significantes que o instituem como sujeito social e de linguagem. Nesta situação, o conceito de maturidade histórico-ideológica funcionaria, na verdade, às avessas: à condição de ser mais jovem e de ainda estar se constituindo por processos identificatórios e filiações ideológicas, o sujeito está menos comprometido ideologicamente com a própria memória discursiva de sua LM, e portanto, mais livre para o comprometimento integral com a memória discursiva da LE. Dito de outra forma, quanto mais jovem e descomprometido com as correntes ideológicas que o subjetivam através da LM ele estiver, mais favorável lhe é o momento para conseguir a inscrição histórica da LE.

---

<sup>2</sup> Como pode ser constatado, por exemplo, em depoimentos como o seguinte:

I7: *As aulas (de inglês) são muito gostosas. Os temas despertam interesse e são muitas vezes aquilo sobre o que eu estou passando. É incrível, mas aconteceu muitas vezes. Discutir sentimentos, psicologia é mais fácil em outra língua.. Coisas que parecem banais ganham relevo em outra língua e podem ser discutidas como importantes (como na verdade são quando se quer desabafar).*

A criança, então, não estaria madura histórico-ideologicamente nestas condições, mas sim *menos comprometida ideologicamente*.<sup>3</sup>

Consideramos que estas conclusões podem ajudar na reflexão sobre a prática pedagógica de LEs, principalmente no que diz respeito aos papéis que professor e aluno desempenham no processo. Aceitar que cada aluno tem um ritmo diferente de aprendizagem e que somente ele próprio pode determinar (no sentido inconsciente, isto é, através de sua constituição e posição subjetivas) a forma como o processo acontece pode parecer frustrante para muitos professores que também vivem a ilusão da homogeneidade na sala de aula e da literalidade dos sentidos. Reconhecer que o aluno é responsável pelo seu próprio processo e deixar de ocupar o lugar de poder e de fonte do conhecimento requer do professor, tanto quanto para o próprio sujeito que está no processo de aprendizagem da língua, uma maturidade histórico-ideológica. Para o professor isso significa, na verdade, o seu *comprometimento ideológico* com a própria causa pedagógica. Nesta condição, ele próprio tem que se desvencilhar de ideologias pedagógicas às quais se filie e que o impeçam de considerar outras formas de ensino.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROJO R. (org.) *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992.
- ARROJO R. & RAJAGOPALAN, K. (1992). "O ensino de leitura e a escamoteação da ideologia". In: ARROJO. Op. cit.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1990). "Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)" In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. no. 19. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- AZEVEDO, G.V.F. de. (1979). *Do Ensino de 1º. Grau; Legislação e Pareceres*. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação.
- BEEBE, L.M. (1988). (org.) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Nova York: New Publishers House.
- CALLIGARIS, C. (1996). *Hello Brasil! Notas de Um Viajante Europeu Viajando pelo Brasil*. São Paulo: Escuta.
- \_\_\_\_\_. "A Psicanálise e o Sujeito Colonial". In: SOUSA, 1999 Op.cit.
- CANÊDO, Letícia Bicalho. "Aprendendo a votar". In: PINSKY, 2003. Op. cit.

---

<sup>3</sup> Devemos explicitar, porém, que o fato de uma criança estar menos comprometida ideologicamente com a memória discursiva da LM não garante o caráter bem sucedido de um processo de aprendizagem de LE neste período. Consideramos que o fato de estar fora do ambiente mais apropriado de aprendizagem da língua (imersão) faz com que os fatores método de ensino e o trabalho pedagógico do professor sejam extremamente importantes para que um sujeito nesta condição consiga de fato inscrever historicamente a LE.

- CAVALCANTI, Marilda e Inês SIGNORINI. (orgs.) *Transdisciplinaridade em Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2001.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.): *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*, Campinas: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. "Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...?". In: CORACINI, 1995. Op. cit.
- \_\_\_\_\_. "Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens". In: CORACINI, 1995a. Op. cit.
- \_\_\_\_\_. "A aula de línguas e as formas de silenciamento". In: CORACINI, 1995b. Op. cit.
- \_\_\_\_\_. "Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma Questão de Sujeito e Identidade". In: *Letras & Letras* no. 14. Uberlândia: 1997.
- \_\_\_\_\_. "Homogeneidade vs heterogeneidade num discurso pedagógico". In: PASCHOAL, 1992. Op. cit.
- COURTINE, Jean-Jacques. "Analyse du Discours Politique: Les Discours Communiste Adressé aux Chrétiens". In: *Langages* no. 62. Paris: Larousse, 1981
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. New York: Longman, 1989.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. "A Antiética da Vantagem e do Jeitinho na Terra em que Deus é Brasileiro (O funcionamento Discursivo do Clichê no Processo de Constituição da Brasilidade)". In: ORLANDI, 1993. Op. cit.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio. "Considerações Acerca do Sintoma Social Brasileiro". In: SOUSA, 1999. Op. cit.
- FINK, Bruce. *O Sujeito Laciano: Entre a Linguagem e o Gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- FOUCAULT, Michel. (tradução de Luiz Felipe Baeta Neves) *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1997.
- FREUD, Sigmund. (1930) (tradução de José Octávio de Aguiar Abreu) *O Mal-Estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GALEANO, Eduardo. (tradução de Galeano de Freitas) *As Veias Abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GARDNER, Robert C. e Wallace E. LAMBERT. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Massachussets: Newsbury House Publishers Inc., 1972.
- GENESE, Fred. "Neuropsychology and Second Language Acquisition". In BEEBE, 1988. Op.cit.
- GRIGOLETTO, Marisa. "Um dizer sem fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, no. 41. Campinas: Unicamp, 2003.
- \_\_\_\_\_. "Concepção de texto e de leitura do aluno de 1º. e 2º. Grau e o desenvolvimento da consciência crítica". In: CORACINI, 1995. Op. cit.
- HENRY, Paul (tradução de Maria Fausto Pereira Bastos). *A Ferramenta Imperfeita: Língua, Sujeito e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

- ILARI, Rodolfo e Sírío POSSENTI. *Português e Ensino de Gramática*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1985.
- IRIGARAY, Luce. (tradução de Gail Schwab) *To Speak is Never Neutral*. Nova York: Routledge, 2002.
- KOLTAI, Caterina. (org.). *O Estrangeiro*. São Paulo: Escuta/FAPESP, 1998.
- LACAN, Jacques. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- \_\_\_\_\_. (tradução de Alan Sheridan) *Écrits: A selection*. Nova York: W. W. Norton and Company, 1977.
- LAPLANCHE, Jean e J. B. PONTALIS. *Vocabulário de Psicanálise*: São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MALDIDIER, Denise. *L'Inquiétude du Discours*. Paris: Éditions des Cendres, 1990.
- MELMAN, Charles. *Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País*. São Paulo: Escuta, 1992.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. "A Transdisciplinaridade é Possível em Lingüística Aplicada?" In: CAVALCANTI e SIGNORINI, 1998. Op. cit.
- \_\_\_\_\_. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MORAES, Maria Rita Salzano. "Materna/Estrangeira: o que Freud fez da língua". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, no. 38. Campinas: Unicamp, 2001.
- OLIVEIRA, Ênio de. "Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira" – professores de inglês em curso". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, no. 39. Campinas: Unicamp, 2002.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à Vista. Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- \_\_\_\_\_. (org.) *Discurso Fundador: A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional*. Campinas: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. "Vão Surgindo Sentidos". In: ORLANDI, 1993. Op. cit.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. "Paráfrase e Polissemia: a fluidez nos limites do simbólico" In: *RUA* no. 4, 1998.
- PASCHOAL, Maria Sofia Zanotto de e Maria Antonieta Alba CELANI (orgs.). *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.
- PÊCHEUX, Michel. *Analyse Automatique du Discours*. Paris: Dunod, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Analyse Automatique du Discours*. In: MALDIDIER, 1990 (Op.cit.)
- \_\_\_\_\_. e Catherine FUCHS. *Mises au Point et Perspectives à Propos de L'Analyse Automatique du Discours*. In: MALDIDIER, 1990 (Op.cit.)
- \_\_\_\_\_. (tradução de Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani-Infante) *Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- \_\_\_\_\_. (tradução de Eni Puccinelli Orlandi) *Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes, 1991.
- PEREIRA, Robson de Freitas. "Retratos Eloquentes Sobre o Corpo e Outros Objetos". In: SOUSA, 1999. Op. cit.

- PINSKY, Jaime e Luiza Nagib ELUF. *Brasileiro é Assim Mesmo: Cidadania e Preconceito*. São Paulo: contexto, 1993.
- \_\_\_\_\_. e Carla Bassanezi PINSKY (orgs.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- REVUZ, Christine. (tradução de Silvana Serrani-Infante) "A Língua Estrangeira Entre o Desejo de Um e o Risco do Exílio". In: SIGNORINI, 1998. Op. cit.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.
- SERRANI-INFANTE, Silvana. "Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas". In: Revista *DELTA*, vol.13, no. 1, 1997.
- \_\_\_\_\_. "Uma Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: A Proposta AREDA". In: CAVALCANTI e SIGNORINI, 1998a. Op. cit.
- \_\_\_\_\_. "Identidade e Segundas Línguas: As Identificações no Discurso". In: SIGNORINI, 1998b. Op. Cit.
- SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SOUSA, Edson Luiz André de (org.). *Psicanálise e Colonização. Leituras do Sintoma Social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- TODOROV, T. (1994). (tradução de Catherine Porter) *On Human Diversity: Nationalism, Racism, and Exoticism in French Thought*. Cambridge: Harvard University Press.
- WILLIAMS, M. & R.L. (1997). *Burden: Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- XAVIER, I. (1993). *Alegorias do Subdesenvolvimento. Cinema Novo, Tropicalismo, Cinema Marginal*. Brasiliense. São Paulo: Brasiliense.