

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**INSTITUTO DE LETRAS**

**MAÍSA LOPES DOS SANTOS**

**A ENUNCIÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A  
SUBJETIVIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA E EM  
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**PORTO ALEGRE**

**2013**

MAÍSA LOPES DOS SANTOS

**A ENUNCIÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A  
SUBJETIVIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA E EM  
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva

Porto Alegre

2013

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aos professores do Instituto de Letras por me transmitirem conhecimento e me proporcionarem conhecer o maravilhoso mundo das Letras;

à minha orientadora Carmem Luci da Costa Silva por aceitar e acreditar na proposta deste trabalho, por sua dedicação e postura indagadora, que me fez refletir sobre a teoria enunciativa de Émile Benveniste e o ensino de língua estrangeira;

à professora Monica Nariño Rodríguez pela sua dedicação incondicional como amiga, conselheira e professora;

à professora Luiza Milano Surreaux pelo auxílio na criação da proposta deste trabalho;

às minhas colegas e amigas que conquistei ao longo desses anos de faculdade Aline, Andressa, Daiana, Fabiane, Julia e Lisiane. Sem vocês o curso não teria sido tão bom!

ao Wagner por todo seu carinho, apoio e compreensão ao longo desses anos de graduação e paciência durante os últimos meses;

aos meus alunos por serem pessoas ímpares e aceitarem participar deste trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como um aluno que vivencia o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola fundamenta sua subjetividade ao escrever na língua materna e na língua estrangeira. Temos como base a visão enunciativa proposta por Émile Benveniste (2005; 2006) para estudar as marcas deixadas pelo locutor-aluno ao escrever seus discursos para constituir a relação com o seu alocutário. Nesse sentido, aborda-se a subjetividade como constituída e constitutiva da (inter)subjetividade, ambas instanciadas no discurso, resultado da apropriação da língua pelo locutor, que busca se marcar como *eu* para se relacionar com um *tu* para tratar d' *ele* (referência). Para tanto, a questão que este estudo procura responder é a seguinte: se o fundamento da subjetividade está no exercício da língua (BENVENISTE, 2005, p. 287), como o locutor-aluno fundamenta sua subjetividade na conversão do português (sua língua materna) e do espanhol (a língua estrangeira de que está se apropriando) em suas produções escritas? Busca-se a resposta para essa questão por meio da escrita de quatro capítulos. No primeiro, realiza-se um breve percurso sobre a história do ensino de língua estrangeira no Brasil, dando ênfase para o ensino do espanhol como língua estrangeira. No segundo, apresenta-se a concepção enunciativa de linguagem de Émile Benveniste, tratada nos textos *Da Subjetividade da Linguagem*, *O Aparelho Formal da Enunciação* e *Estrutura da Língua e Estrutura da Sociedade*, fundamentais para a formulação dos conceitos-chave deste trabalho. Para tratar da enunciação escrita, o estudo traz a perspectiva de Endruweit (2006; 2010) que aborda produções textuais no contexto de sala de aula. O terceiro capítulo trata da metodologia adotada para analisar os textos dos alunos a partir de uma concepção enunciativa. Nele é explicado onde e como os textos foram coletados, escolhidos e como são analisados. O *corpus* analisado neste trabalho advém de relatos pessoais produzidos por alunos do curso EJA integrado ao curso técnico em Administração durante as aulas da disciplina de espanhol de uma escola pública federal. Com esse material, busca-se, no quarto capítulo, mostrar as pistas deixadas pelos sujeitos ao escrever, que inscrevem a sua singularidade e subjetividade no uso da língua, seja materna, seja estrangeira.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Enunciação. Escrita. Espanhol. Língua estrangeira. Subjetividade.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo hacer un análisis de como un alumno que vivencia el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua española basa su subjetividad al escribir en la lengua materna y en la lengua extranjera. Tenemos como base la concepción enunciativa propuesta por Émile Benveniste (2005; 2006) para estudiar las marcas dejadas por el locutor-alumno al escribir sus discursos, con el objetivo de constituir la relación con el *alocutário*. En ese sentido, se aborda la subjetividad como constituida y constitutiva de la (inter)subjetividad, ambas instanciadas en el discurso, resultado de la apropiación de la lengua por el locutor, que busca marcarse como un *yo* para relacionarse con un *tú* y tratar de *él* (referencia). Para eso, la cuestión que este estudio procura responder es la siguiente: si el fundamento de la subjetividad está en el ejercicio de la lengua (BENVENISTE, 2005, p. 287), ¿cómo el locutor-alumno fundamenta su subjetividad al cambiar el portugués (su lengua materna) y el español (la lengua extranjera que está se apropiando) en producciones escritas? Se busca la respuesta por medio de la escrita de cuatro capítulos. En el primero, se realiza una breve jornada sobre la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil, dando énfasis para la enseñanza del español como lengua extranjera. En el segundo, se presenta la concepción enunciativa del lenguaje de Émile Benveniste, así como sus textos *Da Subjetividade da Linguagem, O Aparelho Formal da Enunciação e Estrutura da Língua e Estrutura da Sociedade*, básicos para la formulación de los conceptos-llave de este trabajo. A fines de tratar de la enunciación escrita, el estudio trae la perspectiva de Endruweit (2006; 2010), que aborda producciones textuales en el contexto de clases. El tercer capítulo dispone de la metodología adoptada para analizar los textos de los alumnos desde una concepción enunciativa. En ello se explica los sitios de colecta de los textos y como ellos fueron elegidos y analizados. El *corpus* estudiado en este trabajo viene de relatos personales producidos por alumnos del curso *EJA* (educación de jóvenes y adultos) integrado al curso técnico en Administración durante las clases de la asignatura de español de una escuela pública federal. Con ese material, en el cuarto capítulo se busca mostrar los rastros dejados por los sujetos al escribir, que inscriben su singularidad y subjetividad en el uso de la lengua, sea materna o extranjera.

**Palabras-llave:** Enseñanza-aprendizaje. Enunciación. Escrita. Español. Lengua extranjera. Subjetividad.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>2 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL – O ESPANHOL</b>	<b>9</b>
2.1 A LÍNGUA ESTRANGEIRA E O ENSINO NO BRASIL	11
<b>3 COMO UMA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA DE LINGUAGEM PODE CONTRIBUIR PARA O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA?</b>	<b>20</b>
3.1 LINGUAGEM E ENUNCIÇÃO: A ABORDAGEM DE ÉMILE BENVENISTE	20
3.2 ENUNCIÇÃO E ESCRITA	26
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>29</b>
4.1 CONTEXTUALIZANDO O CORPUS	29
4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	30
<b>5 ANÁLISES DOS DADOS: A SUBJETIVIDADE NOS DISCURSOS ESCRITOS EM LÍNGUA MATERNA E EM LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>	<b>33</b>
5.1. O QUE OS FATOS NOS DIZEM?	45
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>49</b>
<b>ANEXO 1</b>	<b>51</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil passou por um longo processo de aceitação, inserção e modificação nos últimos anos. Com a disponibilização do ensino de espanhol essa língua que sofreu tanto rechaço finalmente passou a fazer parte da grade curricular escolar. Porém, somente a inserção do ensino não basta, é preciso pensar como os profissionais da educação e os alunos se constituirão como sujeitos durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma das formas de pensar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e na singularidade de cada indivíduo é por meio da produção de textos, pois, desse modo, coloca-se como centro desse processo uma das formas da língua em uso. Por isso o nosso interesse em estudar a escrita em sala de aula. Esta não costuma ser compreendida como parte do processo educacional, sendo considerada somente como um produto, sem um fim determinado. Na maioria das vezes, o professor propõe a criação de uma produção textual tendo como única finalidade contabilizar uma nota e o aluno realiza a tarefa sem saber o porquê. E esse texto produzido sem finalidade não será lido em busca da singularidade dos alunos, mas sim em busca de formas da língua escritas de modo inadequado. Deste modo, as produções textuais feitas em sala de aula tem como perspectiva a língua como objeto, distanciando-se dos locutores e dos sentidos presentes na escrita. É nesse sentido que estamos problematizando essa concepção de língua como um objeto distante do aluno e arraigada no processo ensino-aprendizagem para pensar a linguagem como faculdade simbólica constitutiva do homem, que possibilita a cada locutor se instaurar como sujeito na língua materna e se constituir em outras línguas.

Frente a esse contexto escolar, acreditamos que na escrita é possível identificar a lógica seguida pelo locutor ao escrever, isto é, é possível ver a escrita como um ato enunciativo e um processo no qual o locutor se estabelece com um sujeito “eu” e que, ao escrever, deixa suas marcas no texto para produzir referências para um “tu”. Deste modo, objetivo deste trabalho é analisar como um aluno que tem o português como língua materna se constitui subjetivamente ao escrever em língua portuguesa e em língua estrangeira – o espanhol –, ou seja, entender como um falante de língua portuguesa, que vivencia o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola se marca no discurso e constitui o outro em suas produções textuais escritas

nas duas línguas. Para isso, analisaremos os “rastros” deixados pelos alunos ao escrever um relato pessoal em português e outro em espanhol na aula de língua estrangeira. Estes textos foram produzidos por alunos do curso EJA (Educação de Jovens e Adultos) durante o período de estágio obrigatório da disciplina de língua espanhola do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Para realizar a nossa reflexão, utilizaremos a perspectiva de enunciação de Émile Benveniste (2005; 2006). Assim, no primeiro capítulo percorreremos o processo de institucionalização do espanhol no ensino escolar. A proposta é fazer uma breve recapitulação histórica do ensino de espanhol no Brasil até a criação da Lei que o tornou obrigatório nas escolas e, desta forma, introduzir o assunto que será abordado no capítulo seguinte. Este tem o propósito de discorrer sobre como a visão enunciativa de linguagem proposta por Benveniste pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira e perceber como se dá o ato enunciativo por meio da escrita. Ainda neste capítulo, trataremos da enunciação voltada para a escrita, a partir das reflexões construídas por Endruweit (2006; 2010) e por Juchem (2012).

O terceiro capítulo tratará da metodologia adotada para analisar os textos dos alunos a partir de uma concepção enunciativa. Nele será explicado onde e como os textos foram coletados, escolhidos e como serão analisados. Na sequência, o quarto capítulo é voltado para análises dos textos produzidos pelos alunos do curso EJA buscando a subjetividade presente. Traremos os relatos pessoais escritos pelos alunos na língua materna – o português – e na língua estrangeira – espanhol – e analisaremos como eles se constituem como sujeitos dos seus textos. Considerando que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua, buscamos elucidar como os alunos, enquanto locutores, instanciam a subjetividade em seus discursos e como se dá a negociação deles com a língua da qual estão se apropriando.

Por fim, o último capítulo traz as considerações finais acerca das análises e as constatações sobre o difícil processo percorrido pelos alunos: sair da posição inicial de alocutários (o *tu* de um discurso) para serem locutores de seus atos enunciativos (o *eu* de um discurso).

## 2 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL – O ESPANHOL

Neste capítulo temos como proposta responder aos seguintes questionamentos: quando o espanhol teve seu ensino institucionalizado nas escolas brasileiras? como o processo de ensino-aprendizagem de espanhol é abordado nos documentos oficiais? como alguns pesquisadores, do contexto escolar que o espanhol está inserido, discutem/problematizam esse ensino?.

O espanhol, hoje considerado uma língua tão essencial e importante quanto o inglês, já foi muito ignorado e visto com uma língua sem valor. Então, como ocorreu essa mudança e o ensino de espanhol se instituiu como língua reconhecida e importante no ensino escolar do Brasil? Para responder a essa questão, percorreremos a história do ensino de línguas estrangeiras no país utilizando alguns autores como base para a pesquisa. Iniciaremos a breve linha histórica utilizando, principalmente, a tese da professora da Universidade de São Paulo (USP) Dra. María Teresa Celada (2002). Celada traz em seu trabalho a concepção de que o espanhol, por ser uma língua “familiar” aos falantes nativos de língua portuguesa e com muitas semelhanças, é considerado muito fácil, surgindo a apropriação do “portunhol” – uma mescla desastrosa entre o português e algumas marcas (como sufixos) do espanhol. Utilizaremos ainda mais alguns textos de apoio para retomar a tão pouco conhecida trajetória da língua espanhola no país. Na sequência, destacaremos, nessa trajetória, pontos relevantes de documentos oficiais, como o emitido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – e a Lei nº 11.161 que tornou obrigatório o ensino de espanhol como língua estrangeira nas escolas públicas e privadas.

Historicamente, o espanhol não ocupou o grupo de línguas consideradas importantes para o ensino, como o francês e o inglês, por exemplo. Esse grupo somente sofreu alterações significativas na década de 90, devido a uma série de condições, como a criação do MERCOSUL. Defendemos a mesma ideia trazida por Celada (2002) de que o espanhol não foi considerado uma forma de adquirir um saber ou uma forma de criar oportunidades no Brasil, simplesmente porque a língua era considerada muito parecida com o português e,

consequentemente, muito fácil. Deste modo, as pessoas preferiram se apropriar do portunhol em vez de buscar aprender a língua espanhola, provavelmente porque não sentiam a necessidade de aprendê-la e usá-la. Hoje o espanhol ocupa, e porque não dizer que até mesmo disputa, o mesmo lugar do inglês, pois ambas as línguas possuem uma importante função política e comercial, além de serem exigidas no mercado de trabalho. Assim, o espanhol passou a ter estatuto de língua e ser pensado em diretrizes nacionais, caso das propostas indicadas nos PCNs, como veremos mais adiante.

Com todas as alterações e a obrigatoriedade do ensino do espanhol, o aluno que tem como língua materna o português se viu obrigado a abandonar a sua posição historicamente constituída (CELADA, 2002, p. 21) – abandonar também a falsa competência linguística que pensava ter – e aceitar que precisa do ensino formal da língua. O espanhol e o português são línguas muito parecidas e essa semelhança foi corroborada por estudos linguísticos que afirmaram que 90% das palavras de cada uma dessas línguas têm equivalentes idênticos ou muito parecidos. Porém, os 10% restantes são os vocábulos conhecidos como falsos cognatos (*ibid*, p. 36). O desconhecimento dessa pequena parcela lexical da língua cria a concepção de familiaridade e traz segurança ao falar o portunhol para os nativos do português. Fica evidente a concepção de que ter domínio do idioma é ter um vasto domínio do vocabulário. No portunhol ficam marcas das distinções entre a língua materna – o português – e o espanhol idealizado (essa idealização seria um domínio linguístico igual ao de um nativo da língua).

Assim como o português, o ensino de espanhol foi amplamente relacionado com as normas gramaticais e a linguagem literária no país. Mesmo com as recomendações da Real Academia Española (RAE) de que o espanhol é uma língua para ser falada e que sua escrita deve basear-se nela, no Brasil a forma de ensino do português – totalmente normativo – prevaleceu e ditou as regras para o ensino de línguas estrangeiras, questão de que trataremos no item seguinte.

## 2.1 A Língua Estrangeira e o Ensino no Brasil

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil passou a fazer parte do currículo escolar depois da criação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro. Três línguas, o francês, o alemão e o inglês tinham seu ensino obrigatório e o ensino de italiano era facultativo. Esse colégio foi criado com o intuito de formar uma elite nacional, isto é, a proposta desta escola era formar pessoas para ocupar cargos públicos e administrativos e, para isso, o ensino de línguas era essencial.

Em 1931, com o país vivendo a crise do café, a educação e o ensino de línguas foram diretamente afetados: a única língua clássica ainda obrigatória – o latim – perdeu a sua predominância e as línguas consideradas “vivas” – o francês e o inglês – tornaram-se obrigatórias, e o ensino de alemão passou a ser facultativo.

No ano de 1942, o ensino das línguas modernas, além das clássicas, foi amplamente valorizado e o espanhol finalmente entrou no currículo escolar. A Reforma de Capanema (como ficou conhecida devido ao nome do ministro responsável pela sua implantação, Gustavo Capanema) dava maior importância e reconhecimento – visto pelo tempo destinado ao ensino de línguas, dois anos – para o inglês e o francês, de acordo com a importância desses idiomas na cultura universal e pelos vínculos econômicos que os relacionavam com o Brasil. A inserção do espanhol foi justificada pela intenção de criar uma melhor relação com os países vizinhos (CELADA, 2002, p.78). A língua tinha aulas ministradas para o nível secundário e ocupavam um ano da formação dos alunos. A Reforma previa ainda um grande conjunto de normas, que incluía:

[...] **objetivos instrumentais** (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), **educativos** (“contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão”) e finalmente **culturais**: ministrar ao educando o “conhecimento da civilização estrangeira” e a “capacidade de compreender tradições e ideias de outros povos, inculcando-lhe noções da própria unidade do espírito humano”. (CELADA, 2002, p. 78)

É interessante notar que nessa época já existia uma preocupação com a função social e cultural ligada ao ensino de uma língua. Mais adiante veremos que essa preocupação é retomada com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nas décadas de 40 e 50<sup>1</sup> o espanhol passou a integrar o currículo escolar, porém esta mudança não conseguiu alterar o modo como ele era ensinado. Em muitos momentos o espanhol funcionou como uma língua instrumental, não sendo alvo de interesse (CELADA, 2002, p. 33). A língua ficou destinada somente para ler algo que interessasse a pouquíssimas pessoas: a literatura e alguns textos destinados ao ensino superior que não eram traduzidos e publicados em português. Desta forma, o espanhol ensinado durante este período não cumpriu o caráter social que uma língua deveria cumprir.

O projeto proposto na Reforma de Capanema vigorou durante quase 20 anos, porém na prática não funcionou como esperado. O ensino de línguas se manteve baseado no cansativo e desinteressante método de leitura e tradução, ignorando o conceito de língua como algo social e cultural. A partir do ano de 1945 teve início uma mudança no foco do ensino de línguas no país. Após a vinculação do Brasil com os Estados Unidos configurou-se o início da exclusão do ensino de francês e a soberania do inglês. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estava sendo criada nessa época, foi diretamente influenciada por essa aliança entre Brasil e Estados Unidos. Pouco tempo depois, em 1959, os Estados Unidos se mostrou contrário a Revolução ocorrida em Cuba e decretou que o povo cubano e a sua língua deveriam ser marginalizados. Na América do Sul, a difusão das guerrilhas e a oposição dos Estados Unidos aos países que as tinham influenciou o surgimento do preconceito com a língua espanhola no Brasil. Infelizmente, esse preconceito resultou e ainda resulta em resistência ao aprender a língua e a aceitar materiais produzidos em espanhol.

De 1961, com a implantação da LDB – lei que regularizava o sistema educacional no país –, até o início da década de 70 houve um retrocesso: as línguas estrangeiras não foram incluídas entre as disciplinas obrigatórias, sendo oferecidas somente como optativas nas escolas. Somente em 1971 o ensino de línguas estrangeiras modernas voltou a ser obrigatório no segundo grau (hoje conhecido como ensino médio), porém não havia línguas predeterminadas, ficando a escolha das escolas e da região do país (por exemplo, uma região

---

<sup>1</sup> Neste período surge o material didático utilizado na época: o Manual de Español, de Idel Becker (1945) baseado em estudos acadêmicos sobre a evolução e adequação das línguas em geral, incluindo o espanhol. Foi o manual utilizado no período de quase 20 anos que o espanhol fez parte do ensino obrigatório (CELADA, 2002, p. 58).

colonizada por italianos certamente escolheria ter aulas de italiano) até meados dos anos 90, onde várias transformações ocorreram.

Então, considerando o longo período entre 1837 e 1961, o ensino de línguas estrangeiras no país estava diretamente associado a questões econômicas e culturais. O francês, nessa época, era reconhecido por ser a língua dos grandes clássicos da literatura. O espanhol era considerado uma fonte de riqueza bibliográfica, por causa de sua vasta literatura pouco difundida na língua portuguesa, mas poucos tinham acesso. Sendo assim, durante todos esses anos (de 1837 a 1961), seu ensino nas escolas teve uma carga horária bastante inferior comparado às demais línguas. Para ilustrar esse processo, trazemos a *Tabela 1.1* com as horas de estudo destinadas a cada idioma.

Cabe ressaltar também que a obrigatoriedade do ensino de espanhol desta época tinha uma intenção social/cultural: a de estreitar os laços com os demais países da América Latina falantes de espanhol. Talvez essa tenha sido a primeira intenção de relacionar as duas línguas (o português e o espanhol) culturalmente. Contraditoriamente, essa troca cultural proposta pela Reforma de Capanema foi deixada de lado para estreitar laços políticos e culturais com um país da América do Norte. Veremos que a proposta se repete em meados da década de 90 e nos anos 2000.

<b>Ano</b>	<b>Latim</b>	<b>Grego</b>	<b>Francês</b>	<b>Inglês</b>	<b>Alemão</b>	<b>Italiano</b>	<b>Espanhol</b>	<b>Total em horas</b>
<b>1890</b>	12	8	12	11	11	-	-	43
<b>1892</b>	15	14	16	16	15	-	-	76
<b>1900</b>	10	8	12	10	10	-	-	50
<b>1911</b>	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
<b>1915</b>	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
<b>1925</b>	12	-	9	8 ou	8	2f*	-	29

<b>1931</b>	6	-	9	8	6	-	-	23
<b>1942</b>	8	-	13	12	-	-	2	35
<b>1961</b>	-	-	8	12	-	-	2	22
<b>1971</b>	-	-	-	9	-	-	9	18
<b>1996</b>	-	-	6 e/ou	12 e/ou	-	-	6	18

*Tabela 1.1* O ensino das línguas de 1890 a 1996 em horas de estudo.

Fonte: MULIK, 2012, pp. 16, 20. \*f = facultativo

Como já foi dito, durante a década de 90 o quadro do ensino de línguas estrangeiras no país sofreu modificações. Em 1991 a ideia de integração com o restante da América Latina foi retomada. Com a criação do Mercado do Cone Sul (MERCOSUL), a proposta de integrar os países do sul do continente americano ressurgiu, e os ministros da educação dos países envolvidos – Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai – se reuniram para criar um Protocolo de Intenções. O projeto visava definir o papel da educação para que o objetivo de finalmente consolidar a integração fosse atingido. Para isso, pretendia-se formar uma consciência cidadã favorável ao processo de integração, capacitar a população dos países participantes do MERCOSUL para que contribuíssem com o desenvolvimento desse projeto e harmonizar os sistemas de educação (CELADA, 2002, p. 93).

Depois de 35 anos da instituição da primeira LDB, no ano de 1996 foi promulgada a LDB nº 9.394. Esta tornou o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira a partir da 5ª série do ensino fundamental obrigatório, de acordo com as possibilidades e a escolha da escola e da comunidade. A Lei ainda regulamenta o ensino de uma segunda língua a ser oferecida em caráter optativo no ensino médio. As escolas deveriam considerar critérios para implementar a língua escolhida, como “vizinhança”, “força econômica” e “facilidade de aprendizagem” (GUIMARÃES, 2011, p. 6). Logo, o inglês foi a língua escolhida pela grande maioria baseado no critério “força econômica”.

É interessante destacar que, apesar de ainda não ter seu ensino formalizado nas escolas, o espanhol foi amplamente divulgado na década de 90 no país, com a vinda de institutos de

ensino de língua espanhola (como o Instituto Cervantes, que abriu sua primeira sede na cidade de São Paulo em 1998) e cursos particulares de idiomas. Segundo Guimarães (2011) há ainda outros fatores políticos que tornaram o espanhol uma língua essencial e promissora: a entrada da Espanha na União Europeia e a instalação de diversas empresas originárias deste país no Brasil, além do aumento da população latina nos Estados Unidos e a conseqüente ascensão da língua espanhola.

Foi nessa época também que ocorreu uma maior disponibilidade de material didático voltado ao ensino de espanhol para brasileiros. Contudo, esses materiais não consideravam (e a grande maioria ainda não considera) as variações linguísticas comuns a qualquer língua e que, obviamente, também ocorre em uma língua falada em 22 países. Praticamente todos os manuais, os livros e as gramáticas advêm da Espanha e seguem a língua falada lá (que é bastante facetada) como regra absoluta. Desta forma, é totalmente ignorada a concepção de cultura da língua, tratando-a somente como um instrumento invariável de comunicação. Os sujeitos dessa língua são vistos como indivíduos que precisam suprir suas necessidades básicas de aprendizagem para um fim específico como, por exemplo, uma transação comercial.

No ano de 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que trouxeram o ensino de língua estrangeira para o grupo de conhecimentos essenciais de um mundo globalizado. A concepção de que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira está centrado na capacidade de engajamento do aprendiz, de acordo com o modo que se pode agir no mundo social é o que norteia este documento (MEC, 1998, p. 15). Nesta mesma abordagem de ensino de línguas no país surge, pela primeira vez em um documento, diretrizes para o professor constituir sua proposta de ensino considerando o aluno como ativo em seu processo de aprendizagem:

Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem. (MEC, 1998, p. 15)

Podemos notar que as línguas estrangeiras modernas são vistas como um meio essencial para a realização da comunicação entre os sujeitos, e o método até então utilizado – baseado nas regras gramaticais – deveria ser abandonado pelos professores, já que os alunos deveriam

atingir um nível elevado de competência linguística <sup>2</sup>(NASCIMENTO, 2012, p. 438). Os PCNs afirmam também que o ponto central do ensino é o desenvolvimento de competências. Além disso, a ideia de que uma língua cumpre uma função social é retomada. Para que isso ocorra, o uso da língua estrangeira deve ser considerado e não deve-se priorizar somente as habilidades orais. Segundo os PCNs, para se adquirir conhecimento de uma língua, inclusive o português, é necessário dominar as quatro habilidades comunicativas: ler, escrever, ouvir e falar. Mas como é sabido, inclusive o documento traz o assunto à tona, as condições para que esse domínio ocorra estão bem longe das ideais (MEC, 1998, p. 21).

Ainda, de acordo com os Parâmetros Curriculares, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira acontece de maneira diferente de outros aprendizados em outras disciplinas. Este deverá voltar-se para o uso do conhecimento adquirido, ou seja, o ensino deverá unir o que se aprende em aula com o uso que as pessoas fazem da língua na sociedade. Surge, então, a concepção da linguagem como uma prática social e não somente como um instrumento útil para suprir interesses políticos e comerciais. Finalmente, a preocupação com o aprendiz de língua estrangeira é citada. Conforme dito no documento, aprender uma língua estrangeira auxilia no aprendizado da língua materna e, para ajudar nesse processo, deve-se realizar comparações entre a língua-alvo e a língua materna (*ibid*, p. 28).

Particularmente consideramos esse método de ensino problemático, pois pode prejudicar o processo de aprendizagem. O ensino de uma língua estrangeira não pode ser centrado na tradução em que os termos da língua materna são transferidos como equivalentes na língua estrangeira, devendo-se levar em consideração que cada língua tem uma estrutura e um sistema distinto, além de considerar que aprender uma língua é ir ao encontro do mundo do outro. E para que isso seja assimilado no processo de ensino-aprendizagem é necessário propiciar um ambiente que torne possível ao aluno se posicionar e refletir nesse mundo, isto é, o aprendiz de uma língua estrangeira deverá se posicionar como sujeito dessa língua e não como

---

<sup>2</sup> Conforme os PCNs (MEC, 2000, p. 28) as competências, além da competência comunicativa, são as seguintes: 1-saber distinguir entre as variantes linguísticas; 2-escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; 3-compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais/culturais; 4-compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; 5-utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita); 6-utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação. Estas podem ser sintetizadas em competência comunicativa, sociolinguística, cultural e textual-discursiva.

um mero ser que traduz. Ele não deverá pensar primeiro na sua língua materna para depois traduzir o discurso, e sim conseguir pensar em se constituir como sujeito na língua estrangeira e, dessa forma, inserir-se num novo mundo cultural, distinto do conhecido e familiar. Desse modo, ao ter acesso a outra língua o aluno busca interpretar a uma nova cultura a fim de atribuir significados aos usos linguísticos da língua estrangeira, integrando sentido às formas novas das quais está se apropriando.

Frente a isso, o documento traz a ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita ao estudante “constituir significados nessa língua e que esse constitua um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira” (MEC, 1998, p. 29). Porém, fica explícito nos PCNs que o foco do ensino de línguas estrangeiras ainda é o inglês, já que grande parte dos exemplos e comentários é voltada para essa língua. Há poucos comentários sobre as demais línguas e, quando feitos, são comparativos entre o inglês e o espanhol.

No ano 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares voltados para o ensino médio com o intuito de regulamentar e organizar os últimos três anos da educação básica, retomando a ideia da LDB de que a educação deveria atender aos interesses econômicos do país:

- a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. (MEC, 2000, p. 14)

Para modificar o quadro do ensino de língua estrangeira no país, no ano de 2005 é promulgada a Lei nº 11.161 que tornou obrigatória a oferta de língua espanhola no ensino médio e facultativa a matrícula para os alunos. Assim, o espanhol entra no currículo escolar como segunda língua estrangeira, mas em caráter optativo, já que a LDB de 1996 continua em vigor e a língua estrangeira obrigatória permanece sendo escolhida pela escola e pela comunidade. Essa Lei veio para afirmar a posição importante do espanhol, construída principalmente na década de 90 e difundir pesquisas sobre o método pedagógico no país. Porém, até hoje (2013) a Lei não foi plenamente cumprida.

**LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.****O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Fonte: Site do Planalto – Casa Civil. Acessado em 08/05/13.

Infelizmente, após a longa espera pela valorização do espanhol a Lei demonstra que isso ainda está longe de acontecer. A previsão de cinco anos para a implantação do espanhol como língua estrangeira não se concretizou, pois além de não haver quantidade suficiente de profissionais capacitados para trabalhar com a língua estrangeira, o preconceito criado na década de 50 ainda está presente. A maioria dos discentes teme que a língua não cumpra uma função em sua vida, seja social, seja profissional, e que seus docentes não tenham a fluência ou o conhecimento cultural necessário para ensinar. A visão de que dominar uma língua é ter um vasto conhecimento lexical continua sendo difundida, além da concepção equivocada de

ensinar somente a gramática normativa. Deste modo, a língua espanhola no país continua a mercê dos interesses políticos e econômicos<sup>3</sup> diferentemente do que os documentos oficiais propõem: a aprendizagem e a cultura. Cabe ressaltar ainda que o próprio documento faz uma distinção entre os estudantes da escola pública e privada, haja vista os artigos 2º, 3º e 4º.

Queremos mostrar que é possível uma abordagem diferenciada do processo de ensino-aprendizagem, pois ele não precisa se basear somente nas regras gramaticais e ver a língua como objeto. Pode-se, perfeitamente, considerar o aluno colocando-o como locutor que utiliza a língua estrangeira estudada para se constituir como sujeito. Nesse caso, é fundamental ensinar os conteúdos por meio de uma perspectiva diferenciada: com a consideração do aluno como locutor capaz de se enunciar e de se subjetivar na língua estrangeira, concebida além de uma forma de comunicação, como um meio de conhecimento de uma outra sociedade, questão que este trabalho procurará na sequência abordar.

---

<sup>3</sup> É válido mencionar que o Brasil está estreitando laços com a União Europeia, já que o mercado deste grupo econômico tem um acesso mais facilitado do que o americano. Assim, o ensino também foi beneficiado: hoje existe uma grande troca de conhecimentos acadêmicos entre os países europeus e o Brasil e possibilidades de realizar intercâmbios principalmente para Portugal e Espanha.

### **3 COMO UMA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA DE LINGUAGEM PODE CONTRIBUIR PARA O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA?**

Neste capítulo, temos como objetivo continuar a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Para isso, percorreremos alguns conceitos-chave para compreender a concepção de linguagem e língua por meio de nosso autor principal Émile Benveniste em alguns de seus textos, que escolhemos para fazer parte de nosso *corpus* teórico. São eles: *Da Subjetividade na Linguagem*, *O Aparelho Formal da Enunciação e Estrutura da Língua e Estrutura da Sociedade*. A partir desses textos, constituiremos a noção de linguagem que sustenta a enunciação benvenistiana e a noção de enunciação e de (inter)subjetividade dela decorrente.

#### **3.1 Linguagem e Enunciação: a Abordagem de Émile Benveniste**

Pretendemos responder ao questionamento que surgiu ao abordar a temática de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: quais seriam os pressupostos que poderiam alicerçar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e que não tornariam esse processo um instrumento? Assim, em busca dessa resposta, partiremos dos conceitos de linguagem, língua e enunciação, trazidos por Benveniste em sua teorização enunciativa. Em seu texto *Da subjetividade na Linguagem*, Benveniste discorre sobre o conceito de nosso interesse para este trabalho. Segundo o autor, a linguagem jamais poderá ser considerada um instrumento, ou algo material – como uma cadeira ou mesa –, pois não é possível fabricá-la ou separá-la da constituição do homem, ou seja, não é possível compreender o homem separado da linguagem, já que a linguagem é um meio de definir o próprio homem (BENVENISTE, 2005, p. 285). Deste modo, a linguagem é para o homem o único meio de atingir outro homem e, conseqüentemente, ela exige e pressupõe o outro. Dessa reflexão, destacamos a importante passagem, presente no texto *Da subjetividade da Linguagem*:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 2005, p. 285)

Todos os aspectos da linguagem, a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de dizer algo (ter conteúdo) são suficientes, conforme argumenta o autor, para suspeitar dessa vinculação da linguagem a um instrumento. Nesse caso, vemos que instrumento e homem estão separados, mas linguagem e homem são indissociáveis. Por isso, consideramos fundamental, para pensar no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, levar em conta a natureza simbólica da linguagem e sua indissociabilidade do aluno. O fato de as línguas particulares conterem esses aspectos da linguagem “testemunham pela linguagem” (BENVENISTE, 2005, p. 287). Nesse caso, significa pensar que tanto a língua materna como a língua estrangeira testemunham o simbolismo da linguagem, sua organização articulada, sua natureza imaterial e o fato de terem um *conteúdo*.

É através dessa faculdade de simbolização que o homem pode fazer renascer os acontecimentos por meio de seu discurso, visto que “a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem” (BENVENISTE, 2005, p. 26). Vale lembrar que não se trata de uma realidade colada ao mundo dos homens, mas de uma realidade representativa desse mundo, a qual se realiza no discurso, no exercício próprio da linguagem, lugar onde o locutor propõe-se como sujeito (*eu*) e implica um outro, que será na alocação um *tu*. É com esses elementos presentes no ato do discurso que cada língua particular, ao ser assumida pelo homem, faz da linguagem uma condição para a comunicação tornar-se intersubjetiva.

Dos pontos listados até aqui, consideramos importante pontuar a perspectiva de Benveniste de linguagem e língua para prosseguir nossa reflexão sobre enunciação. Para tanto, vamos elencar a brilhante síntese realizada por Machado (2013) em sua dissertação de mestrado acerca do que seja linguagem e língua em Benveniste. Diz a autora sobre linguagem:

- a) a linguagem é constitutiva da natureza humana, tornando o homem único em relação aos animais e definindo-o como homem devido à sua presença;
- b) a linguagem não é um instrumento fabricado pelo homem;
- c) a linguagem mostra-se como uma faculdade simbólica;
- d) a linguagem compõe-se de uma parte material e de uma parte imaterial;
- e) o diálogo é condição da linguagem;
- f) a linguagem não apresenta uma fixidez de conteúdos;
- g) a linguagem apresenta uma natureza articulada e decomponível;
- h) a linguagem tem a função de significar, de dar sentido, sempre que é usada para “dizer alguma coisa”. (MACHADO, 2013, p. 54)

Sobre língua, a autora elenca os seguintes pontos como característicos da concepção de Benveniste:

- a) A língua é formada por um sistema, cujas unidades são os signos. Esses, por sua vez, definem-se pelas relações e pelas oposições que mantêm com as outras unidades e pelas oposições que apresentam frente a outras unidades. As unidades do sistema dependem da organização contida nos planos sintagmático e paradigmático.
- b) A língua também comporta uma estrutura – a estrutura do sistema –, que mostra as unidades do sistema como um número reduzido de elementos, mas que podem ser realizadas em diversas combinações. Essa estrutura contém princípios que regulam as unidades, dos quais destacamos a articulação form-sentido das unidades e a existência de níveis dentro da estrutura.
- c) A forma e o sentido das unidades estão presentes em todos os níveis da língua e é possível identificá-los através das relações integrativas e distribucionais.
- d) A língua interpreta a todos os outros sistemas semióticos, podendo interpretar também a sociedade.
- e) A língua organiza o pensamento, dotando-lhe de forma e sentido.
- f) A língua tem um caráter mediador, pois intermedia a relação do homem com a sociedade e com a cultura. (MACHADO, 2013, p. 59)

A partir dessas noções de linguagem e língua, passamos a discutir como se constitui a noção de enunciação em Benveniste para, na sequência, irmos pontuando questões acerca do ensino de língua estrangeira. A busca de concepções de linguagem e de língua na teoria de Benveniste parte do pressuposto de que a língua (em seus níveis e unidades) é convertida em discurso em cada enunciação, considerada única e singular. Enquanto realização única e singular, a enunciação é definida por Benveniste (1970) como um processo de apropriação, realizado pelo locutor, do aparelho de formas da língua.

A conversão da língua em discurso reflete a instância do discurso: a realidade do *tempo* e do *espaço* em que o locutor constitui-se em uma comunicação intersubjetiva, atualizando-se como *pessoa* subjetiva (*eu*) ao mesmo tempo em que esse *eu* instaura a outra pessoa do discurso, um *tu*. Nesse caso, a “realidade da linguagem” constitui-se por meio da atualização de *tempo*, *espaço* e *pessoas* através do discurso. Imediatamente no momento em que o locutor se declara como tal ele postula um outro, seu alocutário. E aqui entra em cena o complexo jogo de pessoas no discurso, tão bem sintetizado no texto *Estrutura da Língua e Estrutura da Sociedade*, que reproduzimos abaixo:

Com efeito, a língua fornece ao falante a estrutura formal de base, que permite o exercício da fala. Ela fornece o instrumento linguístico que assegura o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso: é a distinção indispensável, sempre presente em não importa qual língua, em não importa qual sociedade ou época, entre o eu e o não-eu (...)

A primeira oposição “eu-tu”, é uma estrutura de alocação pessoal, que é exclusivamente inter-humana (...)

A segunda oposição, a do “eu-tu/ele”, opondo pessoa à não-pessoa, efetua a operação de referência e fundamenta a possibilidade de discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é alocação. Temos aí o fundamento sobre qual repousa o duplo sistema relacional da língua. (BENVENISTE, 2006, p. 101)

É esse duplo sistema de oposições que entra em jogo na enunciação, já que a conversão da língua em discurso coloca como questão a ser verificada a necessidade de o locutor referir por meio do seu discurso como algo inseparável da intersubjetividade. Considerado como “ato individual de apropriação da língua” (BENVENISTE, 2006, p. 82), a enunciação, em seu quadro figurativo, comporta o ato, as situações em que este se realiza e os instrumentos da realização. Enquanto realização individual, o ato insere locutor e alocutário, pois desde que o locutor assume a língua, ele “implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a esse *outro*” (BENVENISTE, 2006, p. 84).

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Essa situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação. (BENVENISTE, op. cit., p. 84)

Como podemos verificar esse jogo de formas no ato de apropriação da língua materna e da língua estrangeira? Essa é uma questão que deixaremos em suspenso para responder em nossas análises.

Com relação à *situação* em que se realiza o ato enunciativo, Benveniste concebe que a enunciação expressa certa relação com o mundo e é a partir dessa relação que o locutor constitui a referência no discurso para possibilitar ao *outro* da alocação encadear a correferência. Com isso, instaura-se a intersubjetividade enunciativa, já que cada locutor se constitui em um *co-locutor*. A condição dessa relação do locutor com o mundo e com o *outro* se manifesta pela apropriação da língua, uma vez que essa apropriação é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o *outro*, a possibilidade de correferir.

Infelizmente, o ensino de língua estrangeira não contempla esta forma de linguagem e a aborda de forma instrumental, voltada para leitura de textos de forma mecânica (decodificação) e como meio de aprender as formas da língua. O aluno não é incentivado a utilizar a palavra como um modo de “atualizar” a língua (BENVENISTE, 2005, p. 285) para estabelecer a interlocução com o *outro*. Hoje, em muitos contextos de ensino de língua estrangeira, a língua é tratada como objeto, deixando de evidenciar o sentido presente nela, baseando todo o processo de ensino-aprendizagem somente na forma, isto é, um ensino voltado

para as regras gramaticais. Assim, o aluno não se apropria da língua para criar referência para outro e constituir uma situação de discurso.

Para instanciar a referência na enunciação, o locutor se vale de instrumentos: índices específicos (indicadores que instanciam o eu-tu-aqui-agora) e procedimentos acessórios (modo de organização das formas no discurso). Os índices específicos ligam-se primeiramente a emergência dos índices de pessoa (a relação *eu-tu*) que não se produz senão na e pela enunciação: o termo *eu* denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo *tu*, o indivíduo que está presente como alocutário. Já os procedimentos acessórios relacionam-se ao modo como as formas são diversificadas e engendradas na enunciação e a maneira como locutor se enuncia para seu alocutário: se com intimações no imperativo e vocativos; se com interrogações, suscitando dúvidas ou se com asserções, mostrando certezas sobre o que diz.

Aqui novamente nos perguntamos: como o locutor se vale dos índices específicos ao se apropriar de sua língua materna e de sua língua estrangeira? Quais são as outras formas utilizadas pelo locutor para marcar-se subjetivamente e instanciar o outro? São questões que, no momento, deixaremos em aberto para respondê-las no capítulo destinado às análises.

É no final do texto *Aparelho Formal da Enunciação* que Benveniste trata do objeto de nosso estudo: “Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 2006, p. 90). Novamente, vemos como central, na reflexão enunciativa do autor, a questão da intersubjetividade.

O ambiente de ensino mais bem organizado do que o atual, propiciaria que os alunos se constituíssem a partir do discurso do outro. Em vez de priorizar o ensino normativo, como ocorre atualmente, dever-se-ia mostrar para o aluno que, ao escrever, ele se posiciona para um outro, ou seja, ao aprender uma língua estrangeira o aluno deve, como já destacamos anteriormente, conseguir se constituir nessa língua para, por meio dela, simbolizar.

Assim, o ato de escrever não é tratado como um ato individualizado e não são consideradas as situações em que este ato formal se realiza, como a concepção benvenistiana de enunciação sugere (*ibidem*, p. 83). Caso a realização individual fosse abordada no processo de ensino-aprendizagem o aluno se apropriaria de forma mais natural da língua e esse processo não seria uma imposição e, também, o aluno se posicionaria como sujeito colocando,

consequentemente, o outro no seu discurso. Por meio desse processo, a língua tornar-se-ia um meio para criar uma relação com o mundo e com o outro.

Para mostrar que essa abordagem é passível de ser trabalhada em sala de aula, mostraremos uma proposta de atividade capaz de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem utilizando os preceitos já destacados. O exercício exemplificado a seguir foi retirado da cartilha criada pela Embaixada espanhola de Brasília no ano de 2007 – *Orientaciones para la enseñanza de ELE: más de 100 actividades para dinamizar la clase de español* – que traz mais de 100 sugestões de atividades a serem trabalhadas nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

A atividade chamada de *La noticia de mañana* (PIZZARRO, 2007, p. 23) é indicada pelos seus criadores para alunos que estão em um nível intermediário de conhecimentos da língua espanhola, porém com o auxílio de um professor e algumas adaptações acreditamos que seja possível trabalhá-la com alunos do nível básico. A proposta é que os alunos, em grupos, escrevam uma manchete de uma notícia (real ou imaginária) que gostariam de ver publicada sobre um determinado local no jornal do dia seguinte. Desta forma, os alunos precisariam considerar o contexto e o modo como as pessoas do local escolhido (lugar este que tem o espanhol como idioma) vivem e se relacionam, se incluiriam no texto como os criadores da notícia e a escreveriam destinando-a a um leitor, com a posterior criação de um jornal da turma.

Assim, o ensino de língua estrangeira seria mais bem relacionado com a sociedade que utiliza essa língua e com o uso que se faz dela. Cabe ressaltar um trecho do texto *Estrutura da Língua e Estrutura da Sociedade* (BENVENISTE, 2006, p. 93-104) que trata justamente sobre a relação do sujeito com a linguagem e a sociedade.

(...) a língua que é assim a emanção irredutível do eu mais profundo de cada indivíduo é, ao mesmo tempo, uma realidade supraindividual e coextensiva à toda a coletividade. É esta coincidência entre a língua como realidade objetivável, supraindividual, e a produção individual do falar que fundamenta a situação paradoxal da língua com respeito a sociedade. (BENVENISTE, 2006, p. 101)

Aqui, Benveniste destaca que a língua, quando colocada em funcionamento, é uma produção individual que está relacionada diretamente com a sociedade na qual o indivíduo está inserido, pois a língua é um interpretante da sociedade (*ibidem*, p. 97). Porém, no atual ensino de línguas estrangeiras, a maioria das propostas não insere a sociedade da língua estudada e,

com isso, não são abordados os diferentes discursos presentes nos diferentes gêneros que enriqueceriam o ensino. Vivenciamos um ensino que não prioriza tratar o uso social da língua e transformá-lo em discurso individual, já que, para que isso ocorresse, seria necessário abordar o sentido do que foi dito, o modo como o aluno se apropria e se marca ao utilizar a língua e, ainda, inserir o outro, de acordo com um determinado contexto e relação com o mundo.

Então, surge o questionamento: se o sujeito está constante e necessariamente deixando marcas na sua relação com o ato enunciativo, quais são essas formas específicas de se marcar?

Para responder a essa pergunta, cabe retomar os três elementos que comportam a estrutura enunciativa proposta por Benveniste. O primeiro elemento é o índice de pessoa e a relação eu-tu, produzida somente na e pela enunciação (BENVENISTE, 2006, p. 84). O termo Eu denota o sujeito que se enuncia e o Tu o indivíduo que será inserido no ato enunciativo (o outro). É válido mencionar que há, ainda, a presença de um terceiro elemento – o Ele – referência constituída no discurso. Esses três elementos serão importantes para a análise das produções textuais mais adiante. Por hora, vamos relacionar esses três elementos com o sujeito e como ele se marca ao enunciar. Partindo do conceito de Benveniste de que o falar emana do próprio falante e retorna a ele invocando um outro e que, essa emanação da língua é a realidade mais profunda do sujeito veremos que essa relação pode, também, ocorrer na escrita, questão que tematizaremos no próximo item.

### **3.2 Enunciação e Escrita**

Com a Teoria da Enunciação, Benveniste traz a intersubjetividade inscrita no uso da língua como constitutiva do ato de enunciar. Como nosso interesse está relacionado a conversão da língua (materna e estrangeira) em discurso escrito e com o modo como o locutor-aluno se declara como sujeito e constitui o outro na relação interlocutiva, consideramos pertinente alicerçamos nossa reflexão em uma concepção enunciativa de linguagem e língua. Por isso, embasamos teoricamente nosso estudo na perspectiva enunciativa benvenistiana em busca de uma concepção de linguagem que leve em conta a língua em uso, manifestada pela atividade

individual do locutor ao se constituir como sujeito. Pretendemos com o primeiro item explicitar essa concepção para amparar as questões sobre escrita, foco de nosso estudo, que trazemos neste item, no qual apresentamos o modo como uma teorização enunciativa traz fundamentos para explicitar a relação que o locutor estabelece com a língua e com o outro nos processos de escrita de textos em língua materna e em língua estrangeira. Assim, a questão que buscamos responder no item é a seguinte: o que é a escrita do ponto de vista da Teoria da Enunciação?

Segundo Benveniste, a enunciação é o colocar a língua em funcionamento por meio de um ato individual de uso, tendo como objeto principal o que é produzido a partir de um enunciado. Deste modo, a língua é utilizada para expressar uma relação com o mundo e com o outro. Como nosso foco de análise neste trabalho será a escrita e a produção textual de alunos, consideramos importante pensar a enunciação falada e a escrita no que diz respeito à intersubjetividade, pois do mesmo modo que falar, escrever também é um ato enunciativo individual e único, dependente de uma situação criadora de referência. Por estar escrito, um texto requer a presença de um outro, que nesse caso será o leitor. E no final do texto *Aparelho Formal da Enunciação*, Benveniste (2006, p. 90) chama a atenção para o fato de que “muitos desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação”, destacando que a enunciação escrita se situa em dois planos: o que se escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. É a partir desse final que Endruweit (2006) busca ancoragem para propor uma abordagem sobre a enunciação escrita, concepção que também subsidiará nosso trabalho teoricamente. Para a autora, o final do *Aparelho Formal da Enunciação* aponta para o fato de que a enunciação escrita pressupõe a intersubjetividade ao fazer, em seu interior, os *indivíduos se enunciarem*. Para a autora, surge duas afirmações:

- 1) **a língua é entendida em sua totalidade – fala e escrita, sendo ambas suporte para a língua** e 2) *um ato individual de utilização* significa um agir a partir da língua. Se há, portanto, *uma tomada da língua* no momento mesmo da enunciação, essa relação se estende para a escrita (ibid., p. 115, grifo da autora; destaque nosso).

Isso significa dizer que na enunciação escrita há como na enunciação falada um ato de apropriação de um locutor que deixa marcas no discurso produzido. Por isso, a análise de uma escrita enunciativa vincula-se à busca da marcas deixadas pelo locutor quando se apropria da língua. Retomando Benveniste, a língua é constitutiva do homem, e, dessa forma, ele está em constante negociação com ela, para melhor utilizá-la. Cabe ressaltar um trecho do texto de Endruweit (2010) para corroborar essa ideia.

Dedicar-se a analisar a escrita, materializada em enunciações escritas, é uma incursão na história de cada um, manifesta pelo estilo com que a língua é tomada em cada negociação e na incansável busca pelo cercamento do sentido. Queremos sempre dizer de nós e buscamos a melhor maneira de fazê-lo. Por conta disso, proceder a análise da enunciação escrita traz à tona um movimento constante e singular entre sujeito e língua. (ENDRUWEIT, 2010, p. 343)

Contudo, o texto escrito na e para a escola não cumpre essa função, já que hoje escrever em sala de aula é uma tarefa quase extinta e tem como função unicamente formar uma nota para o ano letivo. Além disso, em sua grande maioria, os textos são voltados somente para as regras gramaticais e, conseqüentemente, a lógica do sujeito-autor não é evidenciada e o texto acaba sem ter um destinatário definido (nesse caso um leitor). Durante a correção, os mesmos problemas se repetem: o professor-leitor não costuma fazer uma leitura singular do texto, que é único, e não consegue capturar a lógica criada pelo aluno naquela produção textual. Desta forma, o processo de escrita torna-se pobre e sem considerar as marcas do sujeito. Seria necessário desvincular a relação entre escrever e seguir regras normativas e perceber que esse ato individual de utilização da língua tem a possibilidade de significar outras coisas além da forma gramatical (ENDRUWEIT, 2010, p. 345).

Nesse ponto, encontram-se as noções trazidas até o momento a fim de sustentar a teorização deste trabalho na direção de uma concepção de escrita de textos pela abordagem da Teoria da Enunciação. Partindo do quadro formal esboçado no item anterior e abordado neste item, pensamos ser a escrita um “outro plano” à medida que locutor e alocutário não se situam no mesmo tempo e espaço do ato enunciativo (em um mesmo plano). No entanto, como *ato individual de utilização*, realiza-se assim como na enunciação falada também em função de um outro, presente ou não, numa dada situação enunciativa de escrita, materializada pelos instrumentos específicos e acessórios do aparelho formal da enunciação e que, na escrita, são apropriados com as especificidades dessa modalidade conforme a reflexão deste item. Porém, após a reflexão teórica, surgem as seguintes dúvidas frente aos textos escritos pelos alunos: Quem escreve “eu”? Quem se marca na escrita? Como quem se apropria da língua materna e de uma língua estrangeira se marca nos discursos escritos, produtos da enunciação? São questões que procuraremos responder no decorrer do estudo.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, mostraremos como os dados para as análises que serão feitas a seguir foram coletados, o *corpus* que as constituem e os procedimentos adotados para realizá-las, com base no constructo enunciativo. Iremos considerar a escrita como uma manifestação da singularidade do sujeito e analisaremos os fatos enunciativos de forma qualitativa, pois a teoria enunciativa considera a singularidade implicada em cada ato de enunciação e não realiza pesquisas de forma quantitativa.

### 4.1 Contextualizando o *Corpus*

Os textos que serão analisados neste trabalho foram coletados durante o período de estágio obrigatório da disciplina de espanhol do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O estágio foi realizado em uma escola pública federal da cidade de Sapucaia do Sul entre os meses de agosto e novembro de 2012. A turma cursava o último semestre (o curso é constituído por seis semestres) do nível médio da educação de jovens e adultos (EJA) integrado com o curso técnico em Administração. Constituída por 20 alunos, a turma era formada basicamente por mulheres - somente um aluno era do sexo masculino – e com idades entre 21 e 50 anos.

No primeiro dia de aula, foram explicados aos alunos qual a metodologia seria utilizada durante as aulas e quais conteúdos seriam explorados pela professora. Foi explicada, também, a proposta de utilizar os textos escritos pelos alunos para compor este trabalho, esclarecendo que os alunos não eram obrigados a participar da proposta e que deveriam autorizar formalmente a disponibilização dos textos para este trabalho. Surpreendentemente, todos se mostraram bastantes empolgados com a ideia e aceitaram ceder seus textos para as análises.

Inicialmente, foi trabalhado o texto *Autorretrato*, de Pablo Neruda (ver Anexo 1), no qual o autor traça a sua descrição física e psicológica de forma poética. A ideia era que, após a

leitura e a elucidação de dúvidas sobre o vocabulário que causou dificuldades na compreensão do texto (o texto foi dado em espanhol), os alunos criassem o seu próprio relato pessoal. Este poderia ser escrito da forma que preferissem (versos, descritivo, narrativo), desde que trouxesse informações sobre as vidas e preferências dos alunos. O primeiro texto foi escrito em português durante a aula – a turma tinha dois períodos às segundas-feiras, cada um com duração de 45 minutos – e como professora tentei influenciar o mínimo possível durante escrita, pois queria que as produções textuais contivessem as marcas pessoais de cada autor.

Como era de se esperar, quando a proposta de escrever um outro relato pessoal em espanhol foi dada, os alunos tiveram dificuldades, já que não sabiam como escrever sobre si próprios em um outro idioma. Assim, os textos escritos em espanhol durante a aula são, na grande maioria, consideravelmente menores do que os escritos na língua materna, o português. Foi disponibilizado para os alunos o uso de dicionários bilíngues para auxiliar durante a escrita.<sup>4</sup>

#### 4.2 Procedimentos de Análise

Para analisar os textos produzidos pelos alunos, utilizaremos como base a concepção enunciativa de Benveniste, dando ênfase para a reflexão constituída no texto *Da subjetividade da Linguagem*. Para realizar a escolha de textos a fim de analisá-los, já que a turma criou 20 produções textuais, foi levada em consideração a negociação feita entre os alunos e a língua espanhola ao escrever (e a influência da língua materna nesse momento) e as marcas enunciativas únicas deixadas por cada aluno durante o processo de escrita. Vale lembrar, a partir de Juchem (2012), alguns princípios que ancoram uma análise enunciativa:

a) em se tratando da linguagem, não há como abordar de forma integral nosso objeto dada a sua complexidade e a sua relação com outras áreas do conhecimento; b) o objeto não preexiste ao ponto de vista teórico; é uma construção científica; c) Benveniste não propôs um modelo de análise enunciativa; d) a análise é sempre um ponto de vista do analista e e) cada análise enunciativa é singular, porque está implicada a subjetividade do locutor/analista. (JUCHEM, p, 138)

---

<sup>4</sup> Não foi permitido que os alunos levassem os textos para casa, pois a intenção era de que ninguém além deles intervissem no processo de escrita. Assim, durante as aulas a única pessoa que participou e auxiliou na produção dos textos foi a professora, a fim de não causar interferências nos discursos. Posteriormente, os textos foram corrigidos e reescritos, mas não incluiremos esse material nas análises.

A partir do que elegemos teoricamente neste estudo consideraremos os textos escritos pelos alunos como *discursos* produtos da enunciação, com vistas ao *ato* de enunciação, à medida que constitui a *expressão* da ideia relativa à situação de discurso à qual ela se reporta (referência) e à atitude do locutor frente ao outro (intersubjetividade).

Seguindo Flores e Teixeira (2005) e Silva (2009), consideramos que, levando em conta a relação língua-discurso, a perspectiva enunciativa de orientação benvenistiana não elege apenas certos aspectos da língua como indicadores da “presença do homem na língua”, mas a língua constituída no discurso. Isso porque seu objeto é “todo mecanismo linguístico cuja realização integra o seu próprio sentido e que se auto-referencia no uso” (FLORES; TEIXEIRA, 2005). Nesse sentido, não elencaremos nenhum fenômeno linguístico *a priori* para análise, já que trataremos do jogo existente na enunciação entre língua e discurso. Por isso, concebemos que qualquer mecanismo da língua pode adquirir um sentido particular e se auto-referenciar no uso.

Assim, consideraremos que cada escrita é um ato enunciativo feito em um determinado tempo e espaço, com locutores específicos e referências particulares. Vamos considerar a singularidade de cada aluno ao escrever e inscrever-se no discurso. Deste modo, a aula na qual foi feita a proposta de trabalho e apresentado o tema para a escrita será considerada o primeiro ato enunciativo – ato realizado pela professora e que não será foco de análise. A partir dessa aula os alunos criaram um texto em português baseado na proposta de se apresentar, constituindo um segundo ato enunciativo, e puderam se correferir durante a produção de seus discursos. Esse segundo ato enunciativo será considerado como um dos focos de análise. Depois, na aula seguinte, após a retomada da proposta e elucidação de dúvidas sobre a aula anterior, a professora – a fim de auxiliar os alunos no seu processo criativo em outro idioma – escreveu no quadro-negro um relato pessoal em espanhol (este ato não será analisado, mas o discutiremos mais adiante), seguindo a mesma proposta do texto já trabalhado de Pablo Neruda, porém colocando seus traços e preferências pessoais. Deste modo, os alunos puderam se constituir como locutores em língua estrangeira, já que escreveram um outro relato pessoal se enunciando na língua estudada. Esse quarto ato enunciativo também será considerado nas análises.

Os alunos percorreram um difícil processo: sair da posição inicial de alocutários (o Tu de um discurso) para serem locutores de seus atos enunciativos (o Eu de um discurso) e,

consequentemente, o professor tornou-se o alocutário (leitor) do texto dos alunos. Considerando todas essas posições possíveis de serem ocupadas e capazes de serem alteradas e retomadas por distintos locutores e considerando também que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua, as análises buscarão responder o seguinte questionamento: como os alunos, enquanto locutores, instanciam a subjetividade inscrita no uso da língua em seus discursos escritos na sua língua materna e na língua estrangeira, no caso o espanhol, da qual estão se apropriando? Essa será a interrogação que sustentará as nossas análises no próximo capítulo, que não comporta categorias estabelecidas *a priori*.

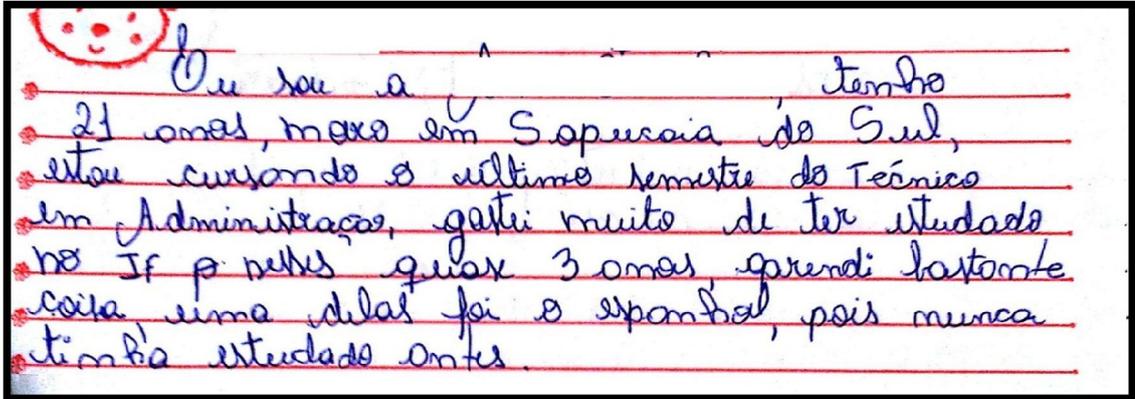
## 5 ANÁLISES DOS DADOS: A SUBJETIVIDADE NOS DISCURSOS ESCRITOS EM LÍNGUA MATERNA E EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo realizaremos as análises dos textos produzidos pelos alunos durante o período de estágio obrigatório da disciplina de espanhol em uma escola federal. O nosso intuito é buscar as marcas da subjetividade de cada texto analisado quando o locutor-aluno escreve em sua língua materna e em espanhol, língua estrangeira da qual está se apropriando. Para isso, veremos como se dá a busca de um modo de escrever e de se constituir como um *eu* na língua materna e na língua estrangeira e, conseqüentemente, implantar o outro diante de si. Pensando que o aluno que vivencia o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira está se apropriando do aparelho formal da língua estudada, não vamos enfatizar para fazermos as análises somente a relação entre locutor e alocutário, mas, também, a subjetividade presente na escrita. Assim, buscamos elucidar por meio das análises como os alunos, ao ocupar a posição de locutores, instanciam a subjetividade de seus discursos ao escrever na língua materna e na língua estrangeira, na qual estão vivenciando o processo de ensino-aprendizagem.

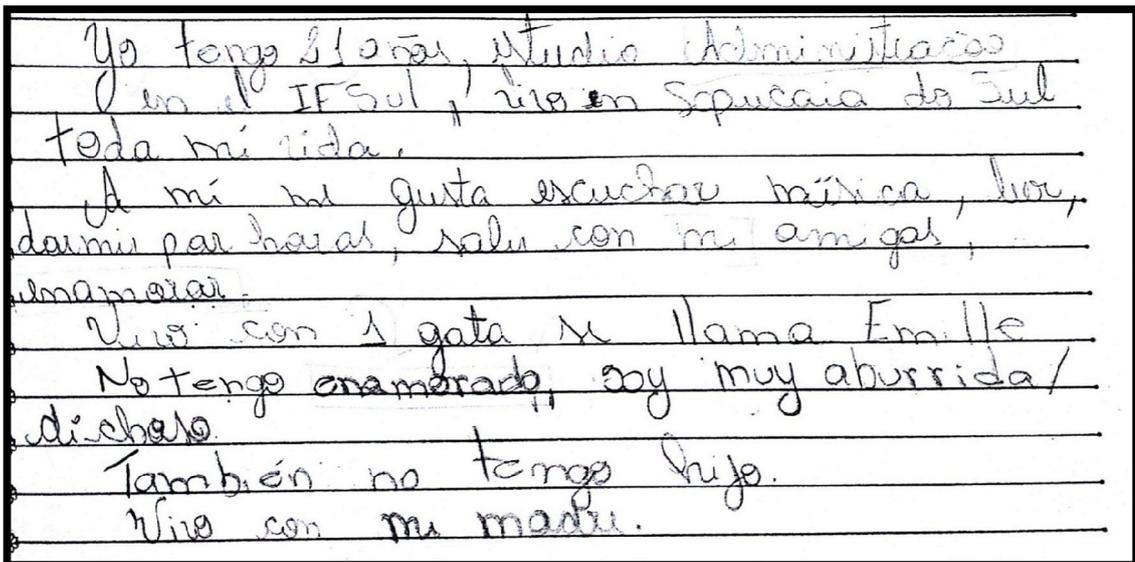
Como já fora mencionado, a professora constituiu um ato enunciativo ao escrever, durante a aula, o seu relato pessoal em espanhol no quadro-negro. Esse relato, baseado no texto *Autorretrato*, de Pablo Neruda – trabalhado em aula – tinha como intuito auxiliar os alunos no seu processo criativo e exemplificar a atividade proposta (relato pessoal) seguindo os mesmos moldes do texto escrito pelo famoso autor. Acreditamos que esse ato enunciativo constituído pela professora possa ter influenciado na relação *eu-tu* dos alunos. Ao criar o seu próprio relato no quadro-negro, especificamente voltado para os alunos, a professora se constituiu como um *eu* locutor, colocando todos os alunos na posição de um *tu* alocutário. Ao evidenciar essa relação para os alunos e, logo após, propor a tarefa de criação de um relato pessoal, a professora proporcionou a troca de papéis: os alunos passaram de alocutários para locutores e a professora passou de locutor para alocutário. Esse difícil processo vivenciado pelos alunos serviu para que a turma compreendesse, mesmo que de modo implícito, que o relato escrito por eles teria um leitor, assim como os alunos foram leitores do texto escrito pela professora.

Aluno 1

Discurso em língua materna – português (ato enunciativo 2):



Discurso em língua estrangeira – espanhol (ato enunciativo 4):



Podemos notar nessa análise que compara a escrita do relato pessoal em português e em espanhol que a aluna não traz elementos que remetam a preferências pessoais ao se enunciar na língua materna – mesmo que a proposta dessa produção textual fosse criar uma descrição com características pessoais -, mas o mesmo não ocorre ao escrever na língua estrangeira e isso

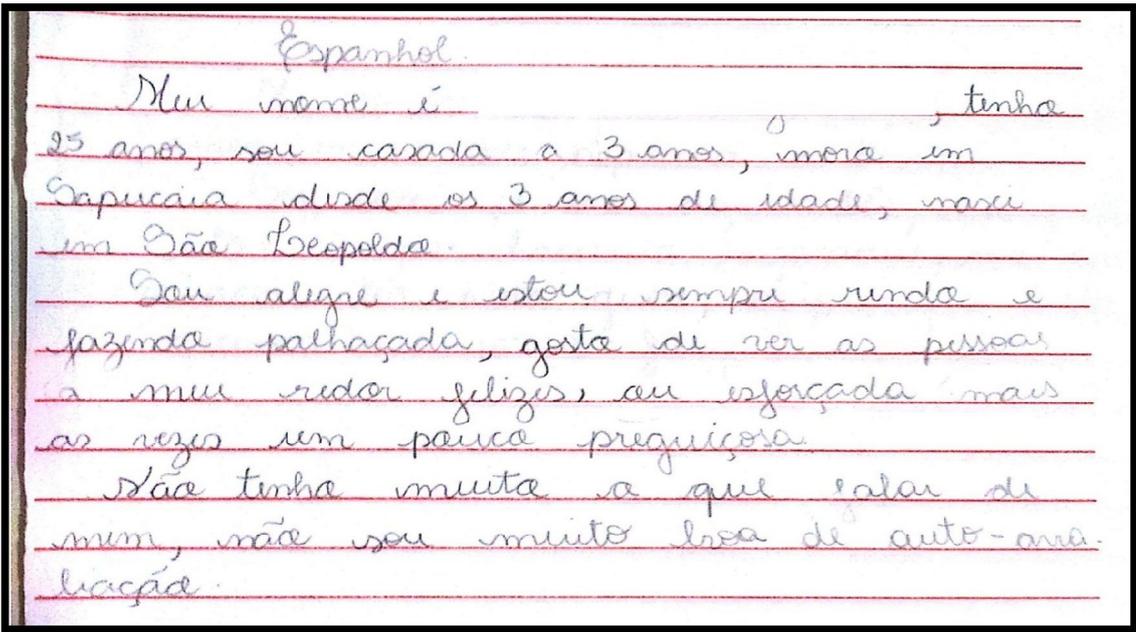
reforça o fato de cada ato enunciativo ser singular. É interessante notar que em ambos os textos a aluna escolheu se marcar e fundamentar a sua subjetividade usando o pronome pessoal *eu* para iniciar o discurso e, assim, remeter a si mesma no texto não deixando dúvidas para o alocutário (leitor) que o que estava escrito se referia exclusivamente ao locutor, ou seja, a ela. A aluna, ao assumir a posição de locutor, conseguiu se mostrar como sujeito do seu texto, remetendo a si mesmo através do *eu*. Essa fundamentação da subjetividade criada pelo uso do pronome pessoal propicia o surgimento da reciprocidade, ou seja, além de aluna se apresentar como sujeito do seu discurso remetendo a si mesma no texto ela invoca o seu leitor a assumir uma posição no diálogo recém criado entre o sujeito eu e o leitor tu. Vemos, ainda, o uso de uma palavra que existe em ambas as línguas, mas com significados distintos: *enamorar*. Em espanhol, o termo significa amar ou ser aficionado por algo ou alguém e não ter um namorado como a aluna provavelmente quis significar. Talvez, esse equívoco, mesmo com o uso do dicionário para sanar possíveis dúvidas, seja devido a segurança que nativos do português têm em falar em espanhol (abordamos o porquê dessa segurança e o uso do português no segundo capítulo) e a relação entre a aluna e a língua estudada. Aqui ficou evidente que a aluna estava negociando com os termos do espanhol, buscando qual o melhor modo de adequar a relação forma-sentido. Assim, surge primeiro uma relação entre o *eu* e o *Ele* (a língua) e, depois da conclusão dessa relação, o locutor cria a relação entre o *eu* e o *tu*.

Podemos perceber também que a aluna utiliza adjetivos para se descrever na língua estrangeira que não foram utilizados no discurso escrito na língua materna atestando, novamente, a singularidade que caracteriza o ato enunciativo em cada língua. Ao escrever em português, pouco foi dito sobre as características da aluna, mas ao escrever em espanhol o *eu* desse discurso foi qualificado de outra forma. Nota-se que a aluna ao escrever em espanhol muda a forma como se descreve, valendo-se de adjetivos para mostrar como ela, enquanto sujeito, vê a si mesma. O leitor fica sabendo que o locutor gosta de “*leer, escuchar música y dormir*” além que o *eu* desse discurso é “*muy aburrida/dichosa*”. Em busca de sinônimos que a melhor descrevessem a aluna criou mais uma negociação e uma interessante relação com o uso da língua utilizando as palavras *aburrida* e *dichosa* no seu relato pessoal para se descrever, além do uso do intensificador *muy*. Este intensificador evidencia a presença da subjetividade do sujeito além dos índices específicos (eu-aqui- agora), ou seja, é uma forma distinta de o sujeito se marcar durante o processo de apropriação da língua estudada. Já a escolha, dentre tantas as possibilidades, das palavras *aburrida* e *dichosa* mostra a diferença de como o sujeito

se marca e se posiciona ao se descrever na língua materna e na língua estrangeira e evidencia ainda, uma negociação entre o uso da língua e as formas-sentidos nela presentes. A palavra *aburrida* se refere a uma pessoa que se entedia, se cansa ou que não se anima com atividades de modo geral e *dichosa* se utiliza ao referir-se a uma pessoa ou situação feliz, mas pode também significar, quando usada de forma coloquial, que a pessoa está irritada com alguém ou com alguma situação. Certamente o dicionário usado pela aluna durante a escrita do relato pessoal trazia essa distinção entre a forma/sentido da palavra e o sentido que ela tem ao ser colocada no discurso coloquial. Aqui temos que considerar que cada locutor-aluno ao escrever tem sua própria lógica e que esta mostra a sua singularidade, questão importante de ser considerada pelo professor-leitor ao ler o discurso do aluno.

Aluno 2

Discurso em língua materna – português (ato enunciativo 2):



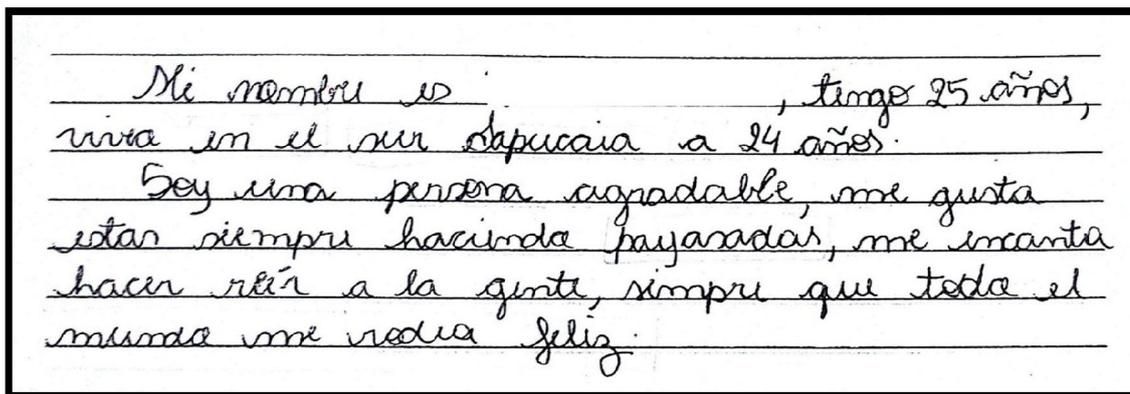
Espanhol.

Minha mãe é \_\_\_\_\_, tem 25 anos, sou casada a 3 anos, mora em Sapucaia desde os 3 anos de idade, nasci em São Leopoldo.

É um alegre e estou sempre rindo e fazendo palhaçada, gosta de ver as pessoas a mim rindo felizes, eu esforçada mas às vezes um pouco preguiçosa.

Mãe tem muita a qual falar de mim, mãe sou muito boa de auto-avaliação.

Discurso em língua estrangeira – espanhol (ato enunciativo 4):



No primeiro texto podemos notar a presença da negação da aluna ao escrever que “não é muito boa em auto-avaliação”. Com isso, ela nega falar sobre si e dar informações pessoais ao seu alocutário (leitor), contudo essa negação não ocorre no espanhol. Na língua estrangeira a aluna consegue descrever as suas características psicológicas e traçar um julgamento sobre si mesma ao dizer ser “*una persona agradable*”. Cabe destacar que o nome da cidade, que não costuma ser traduzido da língua materna para a língua estrangeira, foi alterado, tendo, inclusive, a ordem trocada: passou de Sapucaia do Sul para *sur Sapucaia*. Esse é mais um exemplo da negociação feita pela aluna com a língua na tentativa de encontrar quais formas atenderiam a sua necessidade de referir pelo discurso.

Outro ponto interessante nesse discurso é a mudança no modo como a aluna se descreve e se posiciona como *eu*. Ao escrever na língua materna o locutor traz características como ser “um pouco preguiçosa”, mas ao escrever na língua estrangeira essa e outras características descritas no discurso em português simplesmente são omitidas. Isso revela, novamente, modos distintos de a aluna se constituir como sujeito em cada ato enunciativo (na língua materna e na língua estrangeira). A aluna altera a forma como utiliza os adjetivos no seu discurso em espanhol e, conseqüentemente, a forma como se vê enquanto pessoa e sujeito do discurso. Desta forma, o *eu* do discurso se marca e se posiciona ao se escrever em português e em espanhol de maneiras distintas evidenciando um novo modo de se constituir subjetivamente quando se apropria de uma língua diferente da materna.

Aluno 3

Discurso em língua materna – português (ato enunciativo 2):

Sou , tenho trinta e três anos, cabelos e olhos castanhos, de estatura média, casado há 16 anos.

Meu marido é caminhoneiro, tenho quatro filhos, o 1º é , tem 13 anos, o 2º é , tem 11 anos, 3º é , tem 8 anos e o último tem 5 anos.

Como estou quase sempre nozinha, por meu marido viajar, sou muito independente e decidida.

Dirijo há 5 anos, isso facilitou a minha vida para a escola novamente, fiquei 13 anos longe dos estudos.

Estou adorando e surpresa comigo mesma, pois, superei as expectativas.

Discurso em língua estrangeira – espanhol (ato enunciativo 4):

Mi nombre es \_\_\_\_\_, soy de estatura  
 media, cabello oscuro y ojos marrones, tengo  
 treinta y tres años, casada con un hombre  
 muy especial, donde tenemos cuatro hermosos  
 hijos.  
 Me gusta salir los fines de semana con  
 mi familia; charlar con los amigos e ir  
 al cine. Soy un poco tímido, sin embar-  
 go esto no me impidió en mi vida personal  
 y profesional.  
 Voy a la iglesia los sábados, yo soy parte  
 del círculo de oración, donde nos reunimos  
 todos los jueves por la tarde.  
 Yo estaba lejos de trece años en la escuela,  
 fue como siempre gustó estudiar de nuevo  
 en la primera oportunidad, y me encanta.  
 Te confieso que estoy cansado de esta rutina de  
 nuevo, pero ya he terminado de hacer lo  
 que me gusta.

Estes textos são bastante interessantes, pois no primeiro a aluna utiliza como referência seu núcleo familiar, dando maior relevância à descrição das pessoas que compõem a sua família do que a si mesma. Já no texto escrito em espanhol a referência muda, passando a ser o próprio sujeito que escreve. A aluna não deixa de descrever sua família, porém não traz mais características funcionais, como a profissão e a idade, mas sim características pessoais. Podemos notar que foi uma escolha dentre as tantas possibilidades da língua descrever seu marido como “un hombre muy especial” e a seus filhos como “hermosos”, ou seja, com a mudança de referência do discurso a família passou a ser descrita de forma positiva e não mais com características de caráter funcional. No texto em português o que ganhou destaque na

escrita da aluna foi a existência do outro (nesse caso a família da aluna), mas ao se constituir como sujeito em outra língua, a relevância foi o próprio sujeito que, ao escrever, mostrou um Eu distinto do sujeito que fora revelado no primeiro ato enunciativo. Destacamos que, ao se enunciar em português, a aluna diz estar adorando estudar e surpresa com seu desempenho, porém ao escrever em espanhol esse discurso muda. A aluna diz estar cansada da rotina de estudos, fazendo uma confissão ou, porque não, contando um segredo para seu alocutário (leitor). A revelação mostra uma relação de identificação com a língua estrangeira estudada, desvelando a instituição do sujeito que se autoriza a escrever em outra língua. Ainda, evidencia que aluna chama o seu leitor a fazer parte da sua confissão e, conseqüentemente, do seu texto, instanciando a intersubjetividade enunciativa, visto que, ao utilizar o pronome pessoal “*te*”, a aluna chama para o seu relato pessoal o leitor do texto.

No texto em espanhol ocorre, ainda, um imbricamento de formas por meio da mistura de palavras da língua materna com a língua estrangeira. A aluna ao escrever que “*me gusta ir al cinema*” mistura termos em espanhol com uma palavra em português (cinema). O mesmo ocorre quando a aluna escreve “*en mi vida personal y na profesional*” em que acaba misturando as preposições do espanhol com as do português. Este é mais um exemplo de negociação feita entre a aluna e a língua.

É válido mencionar que a aluna estava tão à vontade em relação à língua estudada que, ao se enunciar em espanhol, escreveu seu próprio nome de forma equivocada. Obviamente não vamos expor aqui qual é o nome da aluna e o que ela alterou na sua descrição pessoal em espanhol, mas é interessante para a análise ressaltar esse fato.

Aluno 4

Discurso em língua materna – português (ato enunciativo 2):

Sou, tenho 45 anos, 3 filhos, casada, moradora de Sapucaia há 23 anos, estudo nesta instituição há 3 anos no curso do Técnico em Administração.

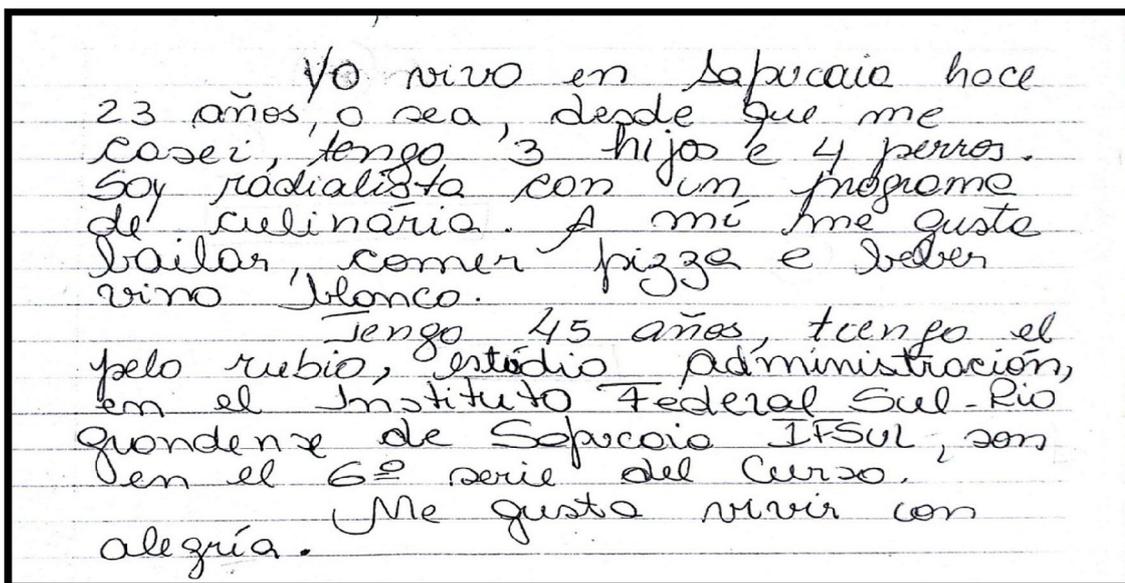
Trabalho no Rádio como apresentadora de um quadro de "Culinária" há 3 anos e atualmente também faço parte da equipe de um jornal da cidade.

Gosto de morar neste cidade, pois oportunizou-me qualificar a mim e aos meus filhos. Faço também nas pessoas, um calor humano. (que, quando) muito grande.

Faço trabalhos voluntários em igrejas: Participo de encontros de Cordis e de jovens.

Quando tenho tempo o aproveito para ler bons livros.

Discurso em língua estrangeira – espanhol (ato enunciativo 4):



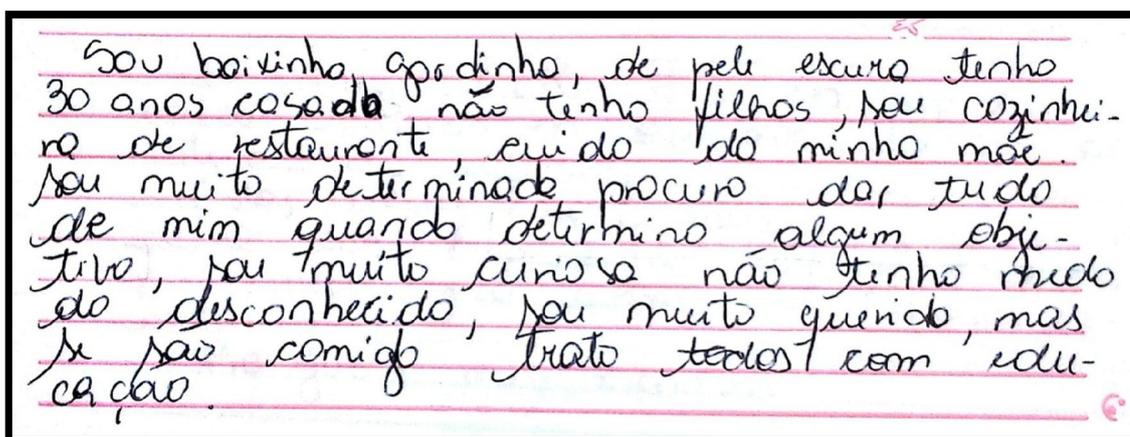
Nestes textos também ocorre a mudança de referência do sujeito: no texto em português a referência é a cidade na qual a aluna vive, pois foi neste lugar que ela construiu sua vida e criou seus filhos. Já no texto em espanhol a referência é o próprio sujeito, que informa para o alocutário (leitor) seus gostos e a forma que prefere viver. Também, ocorre a tradução do nome do curso que a aluna fazia. Passa de administração para *administración* mostrando a presença da negociação com a língua estrangeira, testando o funcionamento e a utilização de formas da língua, estabelecendo limites entre o que cabe e o que não cabe ao escrever em outro idioma. É possível notar que a aluna realiza uma negociação com a própria língua materna ao colocar entre parênteses “que, quando” em seu relato pessoal escrito em português. Neste ponto, fica evidente que a negociação da aluna com a língua materna ocorre em dois níveis: em um primeiro momento com a língua materna, língua da qual já se apropriou, em busca do que melhor expressaria o que a aluna gostaria de expressar e, em um segundo momento, com o Tu (neste caso o leitor) e qual a possível compreensão que ele teria ao ler o que foi escrito. Aqui, é necessário considerar a singularidade da aluna e, também, a lógica seguida, ao escrever seu discurso para se constituir como sujeito.

Ainda em comparação com os demais textos analisados, a aluna utiliza também o pronome pessoal *yo* para deixar claro ao seu leitor que o relato pessoal escrito em espanhol se refere ao locutor que escreve, criando uma situação capaz de proporcionar o surgimento da

apresentação da aluna como sujeito do seu discurso e do leitor como um *tu* participante do diálogo instaurado.

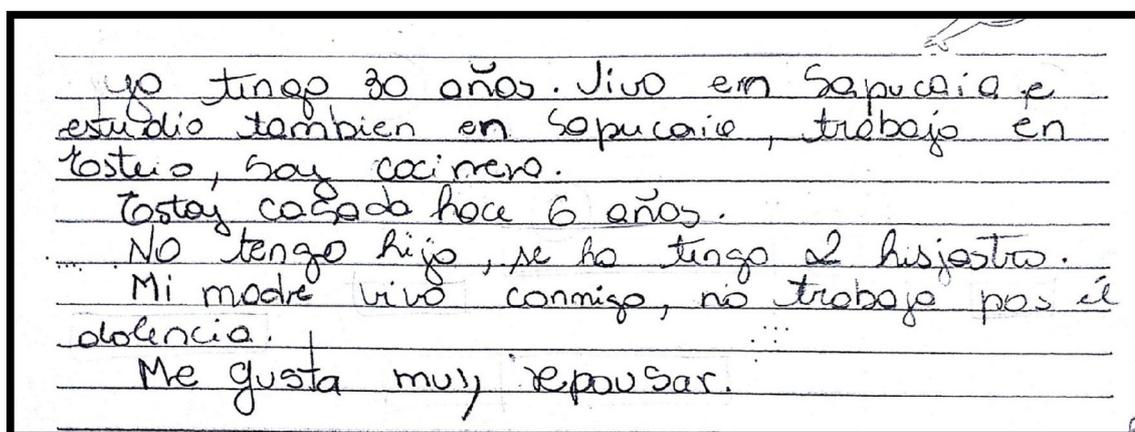
Aluno 5

Discurso em língua materna – português (ato enunciativo 2):



Sou baixinha, gordinha, de pele escura tenho 30 anos casada não tenho filhos, sou cozinheira de restaurante, cuido do meu mãe. Sou muito determinada procuro dar tudo de mim quando determino algum objetivo, sou muito curiosa não tenho medo do desconhecido, sou muito querida, mas se não comigo trato todos com educação.

Discurso em língua estrangeira – espanhol (ato enunciativo 4):



yo tengo 30 años. Vivo en Sapucaia e estudio también en Sapucaia, trabajo en restaurante, soy cocinera.  
Estoy casada hace 6 años.  
No tengo hijos, se lo tengo el hijastro.  
Mi madre vive conmigo, no trabajo por el dolencia.  
Me gusta muy reposar.

Nestes textos, em um primeiro momento a aluna traça sua descrição no diminutivo - “sou baixinha, gordinha” – evidenciando uma relação afetiva consigo mesma, que não ocorre na escrita em língua estrangeira. Ao escrever em espanhol, a aluna omite seus traços físicos, proporcionando ao leitor uma única característica: a sua idade. Aparece, novamente, a

negociação da aluna com a língua estrangeira da qual está se apropriando: a aluna coloca elementos do português criando um novo significado para um termo em espanhol. Ao escrever “*mi madre vivo conmigo*” a aluna traz o verbo conjugado em português, provavelmente por desconhecer a conjugação do verbo viver em espanhol ou por fazer uso do portunhol. Logo em seguida, a aluna utiliza o pronome pessoal *él* para substituir o verbo *es* criando uma dúvida: será que foi um equívoco da aluna ao confundir o pronome e o verbo ou somente uma forma de marcar no texto quem estava doente e não causar dúvidas ao alocutário (leitor)? Caso a resposta seja a segunda opção, a aluna ao utilizar o pronome pessoal *él* tentou deixar evidente ao seu alocutário a qual pessoa se referia no discurso. Em ambos os casos a negociação da aluna com a língua estrangeira está presente, junto com a sua singularidade.

O emprego de formas é entendido em Benveniste como “o conjunto de regras fixando as condições sintáticas nas quais as formas podem ou devem normalmente aparecer” (BENVENISTE, 2006, p. 81). Essas formas são definidas por meio de regras de formação da língua e não são semelhantes ao emprego da língua em uso. Um exemplo disso são os pronomes que fazem referência do mesmo modo em todas as línguas, embora sempre remetam à singularidade do ato em que são utilizados. No texto, a aluna, ao utilizar o pronome pessoal *él*, evidenciou uma distinção entre o que pertence à sintaxe da língua e o que pertence à língua em uso. A definição comum de pronome pessoal, inclusive ensinada na escola, anula a noção de “pessoa” que abordamos neste trabalho. Essa noção está presente somente na relação *eu-tu* não existindo em *ele*. Ao utilizar o *eu*, o locutor que escreve se marca como pessoa subjetiva, mas o mesmo não ocorre ao utilizar o *ele*. O pronome *ele*, ao ser utilizado em um discurso, não remete aos participantes do discurso, evidenciando a categoria de não pessoa, isto é, o *ele* é somente uma forma sintática da língua que não remete a uma pessoa no discurso, mas que remete à referência constituída no discurso, ou seja, remete a quem se fala. Ao escolher a forma *él* (pronome) e não a forma *es* (verbo), o locutor mostra, em sua escolha, o valor subjetivo dessa forma como parte do discurso em que se enuncia como *eu*.

Assim, a aluna ao escrever o pronome *ele* em espanhol preencheu uma posição sintática da língua e fez o discurso revelar o valor subjetivo desse preenchimento.

### 5.1. O que os Fatos nos Dizem?

A subjetividade que abordamos aqui remete a capacidade do locutor em utilizar a língua para criar o seu discurso e se constituir como sujeito no próprio texto (BENVENISTE, 2005 p. 286). Vemos que todos os textos analisados apresentam de forma explícita ou implícita algum tipo de referência à primeira pessoa, o *eu*. Ao utilizarem o pronome pessoal ou se valerem do tempo verbal para se marcarem nos textos, as alunas criaram as suas próprias referências e tornaram-se um ser singular dentro de um ato enunciativo único e irrepetível. Mesmo que escrevessem outro texto, as referências não seriam as mesmas, pois cada ato enunciativo está relacionado ao próprio ato e à situação na qual ele se realiza. Ao se evidenciarem como locutores dos seus relatos pessoais, as alunas se autorizaram a se marcar como sujeitos na língua do outro, isto é, na língua estrangeira estudada. Surge, então, um *eu* singular, que se refere ao ato do discurso individual (nesse caso o relato pessoal) no contexto no qual foi feito tendo como referência a instância do próprio discurso.

Segundo Benveniste, o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala, pois a presença de um locutor faz com que cada instância do discurso constitua um centro interno. Podemos perceber isso nas alterações de referências dos textos. Como locutor, cada aluna estava em constante contato com o seu discurso mostrando a singularidade e a lógica de constituição da subjetividade ao produzir o discurso escrito. Assim, ao mudar o foco dos seus discursos, as alunas criaram um novo centro de referência dentro dos seus relatos pessoais.

Vimos também a presença constante da negociação feita entre os locutores e a língua, o que proporcionou a relação entre *eu* e *Ele* (a língua). Esse *Ele* envolve muito mais que as formas normativas da língua, pois contém uma gama de possibilidades de palavras a serem usadas para atualizar a linguagem, o sentido dessas palavras, o seus usos e, também, a cultura que todas as línguas carregam. Ao colocarem palavras em português nos textos em espanhol e ao testarem qual termo seria mais adequado para o entendimento dos leitores, as alunas se autorizaram a escrever na língua do outro e deixaram transparecer a lógica utilizada para criar o discurso.

Porém, tem algo que não é possível mostrar nas análises dos relatos pessoais: o papel fundamental do professor, na posição de tu-alocutário, e o modo como os profissionais da educação interpretam a singularidade da escrita de cada aluno. Como já dissemos, os professores ao corrigirem os textos dos alunos tem como finalidade contabilizar uma nota e não

consideram os aspectos destacados nas análises e a singularidade de cada sujeito-autor ao escrever. Vamos nos apoiar em um trecho do texto *A Natureza dos Pronomes* (BENVENISTE, 2005, p.281) para dizer que uma das hipóteses da existência dessa falha na correção dos textos dos alunos é o hábito, que tornou os professores que ensinam língua estrangeira indiferentes a mudanças de posições no discurso e a singularidade do aluno ao se enunciar em um campo no qual está se apropriando – a língua estrangeira.

A linguagem previne esse perigo instituindo um signo único, mas móvel, eu, que pode ser assumido por todo locutor, com a condição de que ele, cada vez, só remeta à instância do seu próprio discurso. Esse signo está, pois, ligado ao exercício da linguagem e declara o locutor como tal. É essa propriedade que fundamenta o discurso individual, em que cada locutor assume por sua conta a linguagem inteira. O hábito nos torna facilmente insensíveis a essa diferença profunda entre a linguagem como sistema de signos e a linguagem assumida como exercício pelo indivíduo. (BENVENISTE, 2005, p.281)

Para que a aula de língua estrangeira propicie aos alunos instituírem-se como sujeitos das suas produções textuais e o professor considere a singularidade de cada aluno, o ensino deverá centrar-se na interlocução e nos sentidos da língua em uso constituídos nessa relação. Nesse caso, precisa-se enfatizar a língua estrangeira de modo que ela seja considerada como uma atividade exercida pelo indivíduo e não considerada somente como um sistema de signos. No jogo de interlocução, é importante o professor colocar-se como um dos interlocutores em sala de aula, ou seja, como leitor e produtor de textos a fim de auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou responder à seguinte questão: se o fundamento da subjetividade está no exercício da língua (BENVENISTE, 2005, p. 287), como o locutor-aluno fundamenta sua subjetividade na conversão do português (sua língua materna) e do espanhol (a língua estrangeira de que está se apropriando) em suas produções escritas?

As reflexões que permearam o estudo permitiram relacionar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira específica, o espanhol, com a visão da escrita de textos como um ato enunciativo no qual o aluno se estabelece como um sujeito “eu” e deixa suas marcas ao escrever para produzir referência a um “tu” leitor. Para embasar teoricamente esta relação, utilizamos a Teoria Enunciativa presente em Benveniste e as noções de subjetividade aplicadas à escrita produzida no contexto escolar para mostrar que a visão enunciativa de linguagem, proposta pelo autor, pode auxiliar no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

Antes de partirmos para a teorização e análise, utilizamos dados históricos sobre o ensino de línguas estrangeiras no país e percebemos que a proposta de dar voz ao aluno para que a relação entre o sujeito e o “tu” já fora sugerida em documentos oficiais voltados para formalizar o ensino escolar no Brasil. Nestes documentos estão presentes também a concepção de estudar uma língua como forma de aprender as características culturais do outro, ou seja, já havia a preocupação em abordar o estudo de línguas com algo social, como um meio de propiciar ao aluno uma forma de se apropriar da língua estrangeira e evidenciar a subjetividade ao se marcar como um “eu” em uma cultura diferente da sua. Cabe lembrar que a língua em uso exige e pressupõe a presença do outro, pois é para o homem o único meio de atingir outro homem. Desta forma, toda a sociedade, independente de sua cultura, é dada pela linguagem, já que uma implica na existência da outra (BENVENISTE, 2006, p 93).

Assim, foi possível perceber a possibilidade de aplicar a perspectiva enunciativa no ensino de língua estrangeira e, com base nessa informação, discorreremos – em um segundo momento – sobre os conceitos mais relevantes para nossa pesquisa. A partir da consideração de que a linguagem tem um funcionamento simbólico que permite a mediação do homem com o

mundo e com outro homem, centramos nossa proposta na presença da intersubjetividade no uso da língua como constitutiva do ato de enunciar. Esse ato é assegurado pela conversão da língua em discurso em um ato único e singular. Tais noções permitiram-nos analisar como se dá o ato de o locutor, ao se apropriar da língua, constituir-se como um “eu” do discurso (sujeito) e instituir o outro – um “tu” – de modo que este possa simbolizar na língua na qual está vivenciando o processo de ensino-aprendizagem.

Com base nessa concepção enunciativa, tratamos da conversão da língua em discurso amparando-nos na abordagem voltada para a enunciação escrita. Neste terceiro momento apontamos para o fato de que a enunciação escrita pressupõe o outro, assim como na enunciação falada, e que em seu interior está presente a intersubjetividade, pois, ao escrever, os indivíduos se enunciam e convocam o(s) outro(s) a se enunciarem.

Foi em busca das marcas deixadas pelos alunos ao escrever que realizamos análises de relatos pessoais de alunos inseridos no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Para isso, buscamos como acontece a constituição de um *eu* e, conseqüentemente, do outro em textos escritos na língua materna (português) e na língua estrangeira (espanhol).

Encontramos como resposta a nossa pergunta central e como resultado de nossa pesquisa uma grande variação, em função da singularidade de cada ato enunciativo, entre a escrita na língua materna e na língua estrangeira estudada. Os alunos conseguiram expressar mais a sua subjetividade e deixaram mais marcas ao se enunciarem nos relatos pessoais escritos em espanhol do que nos escritos em português. Além disso, preferiram, na língua estrangeira, utilizar mais índices específicos da língua, como os adjetivos e o pronome pessoal *eu*, para fundamentar a subjetividade. Assim, eles se autorizam a dar mais informações sobre si e a escrever quando utilizaram a língua do outro. Restou um questionamento que ficará para um estudo futuro: O que sinalizam essas diferenças no modo de apropriação de cada língua?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral II*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, MEC/SEF, 2000.

CELADA, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Campinas, SP, 2002. (tese de doutorado.)

ENDRUWEIT, Magali Lopes. *Análises da enunciação escrita*. In Anais do SITED – Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso. PUC, Porto Alegre, 2010, pp. 337-345.

\_\_\_\_\_. *A escrita enunciativa e os rastros de singularidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. (tese de doutorado)

FLORES, V.; TEIXEIRA, M. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

GUIMARÃES, A. *História do ensino de espanhol no Brasil*. Revista Scientia plena vol. 7, num. 11 - 2011 - Grupo de Pesquisa e História do Ensino de Línguas no Brasil, Universidade Federal de Sergipe-Se, Brasil. Retirado do site [www.scientiaplenu.org.br](http://www.scientiaplenu.org.br). Acessado em 01/05/2013.

JUCHEM, Aline. *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*. Porto Alegre, UFRGS, 2012. (dissertação de mestrado)

MACHADO, Verônica Pasqualin. *Princípios para uma abordagem enunciativa na aquisição de segunda língua*. Porto Alegre, UFRGS, 2013. (dissertação de mestrado)

MULIK, Katia Bruginski. *O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história*. Texto retirado da Revista de Estudos Linguísticos e Literários, UNIPAM, 2012, pp.14-22.

NASCIMENTO, Mizaél Inácio do. *Espanhol no Ensino Médio: como o ensino dessa língua pode vir a ser mais proveitoso?* Texto retirado de Eutomia Revista de Literatura e Linguística; Ed. 10, 2012, pp. 437-449.

PIZZARRO, Edna Gisela; SILVA, Marisa do Carmo. *Orientaciones para la enseñanza de ELE: más de 100 actividades para dinamizar la clase de español*. Brasília, DF: Consejería de Educación, de la Embajada de España, 2007. (Colección complementos. Série Didáctica.)

SILVA, Carmem Luci da C. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. São Paulo: Pontes, 2009.

## ANEXO 1

*Autorretrato - Pablo Neruda*

Por mi parte, soy o creo ser duro de nariz,  
mínimo de ojos, escaso de pelos  
en la cabeza, creciente de abdómen,  
largo de piernas, ancho de suelas,  
amarillo de tez, generoso de amores,  
imposible de cálculos,  
confuso de palabras,  
tierno de manos, lento de andar,  
inoxidable de corazón,  
aficionado a las estrellas, mareas,  
maremotos, administrador de  
escarabajos, caminante de arenas,  
torpe de instituciones, chileno a perpetuidad,  
amigo de mis amigos, mudo  
de enemigos,  
entrometido entre pájaros,  
mal educado en casa,  
tímido en los salones, arrepentido  
sin objeto, horrendo administrador,  
navegante de boca  
y yerbatero de la tinta,  
discreto entre los animales,  
afortunado de nubarrones,  
investigador en mercados, oscuro  
en las bibliotecas,  
melancólico en las cordilleras,  
incansable en los bosques,  
lentísimo de contestaciones,  
ocurrente años después,  
vulgar durante todo el año,  
resplandeciente con mi  
cuaderno, monumental de apetito,  
tigre para dormir, sosegado  
en la alegría, inspector del  
cielo nocturno,  
trabajador invisible,  
desordenado, persistente, valiente  
por necesidad, cobarde sin  
pecado, soñoliento de vocación,  
amable de mujeres,

activo por padecimiento,  
poeta por maldición  
y tonto de capirote.