

***A REPRESENTAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA,  
ESPANHOLA E FRANCESA NA CONSTRUÇÃO DE  
IDENTIDADE DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-  
PB.***

*THE REPRESENTATION OF ENGLISH, SPANISH AND FRENCH LANGUAGES  
IN THE IDENTITY CONSTRUCTION OF TEACHER TRAINING  
FROM THE FEDERAL UNIVERSITY OF CAMPINA GRANDE-PB.*

Melina Ribeiro **RODRIGUES**<sup>1</sup>

**Resumo:** Aprender uma língua não se resume apenas ao conhecimento linguístico, é preciso considerar que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua envolve uma série de construções de sentidos através de movimentos de identificações, conflitos e transformações, pelos quais o sujeito se ressignifica e produz novos conhecimentos. Pretendemos neste artigo analisar o processo de construção de identidades de professores em formação do curso de Letras em Línguas Estrangeiras a partir das representações de línguas desses professores. Para isso, analisamos recortes discursivos de questionários aplicados com professores de variados períodos do curso de Letras em Inglês, Espanhol e Francês da Universidade Federal de Campina Grande-PB. Essa pesquisa fundamentou-se nas teorias da Análise do Discurso no que dizem respeito à: identidade, sujeito e discurso no contexto da pós-modernidade (ECKERT-HOFF, 2008; HALL E WOODWARD, 2005; SCHERER, et al., 2003; SIGNORINI, 1998) as representações sobre língua estrangeira (GRIGOLLETO, 2003; SILVA, 2000; VERGUEIRO, 2009); e sua relação com a língua materna (CORACINI, 2003); Os resultados mostram que as representações de línguas são marcadas pelas relações de poder do mundo capitalista e globalizado gerando efeitos de sentido que influenciam na identidade dos professores.

**Palavras-chave:** Identidade. Representações. Professores. Língua Estrangeira. Língua Materna.

**Abstract:** Learning a language is not just the linguistic knowledge, it's necessary to consider that the language teaching and learning process involves many meaning constructions through identifications movements, conflicts and transformations whereby the subject reframe itself and produce new knowledge. We intend in this article to analyze the identity construction process of training teachers that are graduating the Modern Languages Course, according to these teachers' representations of language. For this, we will analyze discursive sections about a questionnaire applied to teachers that are doing a degree in English, Spanish and French course from the Federal University of Campina Grande-PB. This research was based on the theories of discourse analysis to address issues such as: identity, subject and discourse; modernity and post – modernity (ECKERT-HOFF, 2008; HALL and WOODWARD, 2005; SCHERER, et al., 2003; SIGNORINI, 1998); the foreign language representation (GRIGOLLETO, 2003; SILVA, 2000; VERGUEIRO, 2009); and its relation with the maternal language (CORACINI, 2003). The re-

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestranda em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: melina\_rribeiro@hotmail.com

sults showed that the languages representations are marked by the power relations of the globalized and capitalist world that produce meanings that influence teachers' identity.

**Keywords:** Identity. Representations. Teachers. Foreign Language. Maternal Language.

## Introdução

Diante da crise de identidade vivida na contemporaneidade surgem vários questionamentos sobre o sujeito e suas identidades. Essas novas discussões são trazidas com a crítica desconstrutiva, que coloca sob rasura os conceitos do sujeito moderno, visto outrora, como unificado e centrado. Na verdade, não se trata de substituir os conceitos antigos por conceitos novos. O sujeito pós-moderno remete um sujeito de várias identidades, descentrado e fragmentado, em constante processo de construção e transformação. Assim, a identidade será sempre um ponto de identificação, que se encontra em constante construção e transformação. Conforme afirma Hall; Woodward (2005, p.106): “A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção”. Nesse sentido, a identificação nunca será um processo pronto e acabado, mas sim um processo heterogêneo, relacionado à ideia de fusão, que de acordo com Hall; Woodward (2005, p.106, grifo do autor) seria “a fusão total entre o ‘mesmo’ e o ‘outro’.”.

A identidade é, também, construída através do discurso, que por sua vez, é carregado de aspectos sociais e culturais. Assim, cada discurso tem seu peso na sociedade e repercute-se em diferentes contextos históricos com suas relações de poder, que geram inclusão, mas, sobretudo, exclusão. (FOUCAULT, 1969). A partir daí, surge a diferença que, uma vez construída no interior das relações de poder, é preponderante na construção de identidade. Deste modo, a identidade e diferença estão intrinsecamente ligadas, ou seja, as identidades só são constituídas porque se diferenciam umas das outras, e porque uma nega a outra (HALL; WOODWARD, 2005).

Essa dualidade, face ao conflito entre heterogeneidade e homogeneidade na formação dos sujeitos, se estende a realidade do professor e do ensino/ aprendizagem de línguas. Assim, diante a globalização, estes sujeitos estão inseridos em um contexto caracterizado pela diversidade de representações de línguas que influenciam nas representações desses professores e, consequentemente, na construção de suas identidades. Portanto, a formação da subjetividade dos sujeitos diante tal realidade acontece a partir de uma relação dialética entre o psiquismo e o social. Dito de outro modo, a consciência individual está totalmente relacionada ao ideológico e ao social, uma vez que as ideologias são criações do homem em sociedade necessariamente organizada (BAKH-

TIN, 1929-2006). Tal fato esclarece o constante impasse de se definir algo por completo, resultando sempre em identidades fragmentadas e teorias inacabadas (HALL; WOODWARD, 2005).

Dessa forma, a formação de identidades acontece através de momentos de significação produzidos por uma diversidade de representações que são transmitidas através do discurso. A partir desse contexto heterogêneo, a identidade do sujeito enquanto professor de línguas é abordada por Coracini (2003, p.153) ao afirmar que:

A questão é compreender que a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui. (CORACINI, 2003, p.153).

Com base nessas discussões sobre identidade, diferença e representação de língua a luz dos estudos de Hall; Woodward (2005) e Coracini (2003), o presente artigo tem como objetivo geral analisar o processo de construção de identidades de professores em formação do curso de Letras em Inglês, Espanhol e Francês, a partir de suas representações de línguas. No que se refere aos objetivos específicos, estes buscarão: 1) identificar as motivações que levam os sujeitos a escolher a língua que estudam no curso de Letras; 2) avaliar como os professores definem as fronteiras identitárias entre a língua materna e a língua estrangeira; e 3) verificar se os movimentos de identificação durante o processo de ensino/aprendizagem das referidas línguas geram conflitos diferenciados entre esses professores.

As línguas inglesa, espanhola e Francesa foram escolhidas em função de uma maior representatividade no Ocidente, principalmente nas Universidades brasileiras. No caso especial da Universidade Federal de Campina Grande, o curso de Letras em línguas estrangeiras oferece como habilitação inglês, espanhol e francês, motivo que justifica a escolha dessas línguas para elaboração deste trabalho. Por fim, as representações das línguas inglesa, espanhola e francesa são bem complexas apresentando diferenças e similaridades, além de carregarem um discurso permeado de diferentes relações de poderes. Portanto, para alcançar os objetivos deste artigo foram aplicados questionários com doze professores dos cursos de letras em inglês, espanhol e francês, sendo quatro professores de cada língua. A utilização do questionário como instrumento de coleta de dados foi plausível, tendo em vista o interesse em obter informações sobre as representações de línguas estrangeiras por parte dos sujeitos da pesquisa, como também para avaliar a relação entre essas representações de línguas. A partir de tais representações serão analisadas as diferenças sócio-históricas e culturais da língua Inglesa, Espanhola e Francesa; as influências dessas representações na identidade dos professores; porque essas representações são tão significativas ao ponto

de motivar esses professores a aprendê-las; e a aprendizagem de uma língua estrangeira como fator de exclusão e inclusão. Ainda, a partir da materialidade discursiva presente nos questionários, será possível entrever os discursos que perpassam as representações de língua dos referidos sujeitos da pesquisa.

### **Revisão teórica**

Nesta seção serão discutidas questões relacionadas à Língua Materna e Língua Estrangeira e suas funções na construção de identidade do sujeito a luz de Coracini (2007); Celada (2007); Pêcheux; Fuchs (1975/2010); Scherer et al., (2003); o conceito de representação com base nos estudos de Silva (2000); Vergueiro (2009); e a Mídia como um lugar de memória discursiva de acordo com Coracini (2003); Grigoletto (2011); Signorini (1998).

### **Língua Materna e Língua Estrangeira**

A saber, a base teórica utilizada nessa seção sobre LE se justifica, pois, no Brasil, e, sobretudo, na Paraíba, o inglês é considerado uma língua estrangeira. A relação entre língua materna e língua estrangeira sempre foi uma questão polêmica no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Algumas considerações são importantes no que diz respeito às definições sobre LM e LE. De maneira geral, a língua materna está vinculada ao primeiro contato do ser humano com a língua, através desse contato que o sujeito se constitui. Desse modo, a língua materna interpela o sujeito a se assumir enquanto tal para interagir com o mundo. O adjetivo materno, por sua vez, remete a língua falada no espaço familiar que representa conforto, proteção e origem. Leite (1995, p. 65, citado por CELADA, 2007, p.357) traz a seguinte explicação:

É costume identificar a “língua materna” com a primeira língua, e nisto a língua falada pela mãe, fazendo aí a suposição de poder haver uma outra, a estrangeira, segunda; e também com a língua nacional, implicando desta forma uma identificação do falante através da língua que sustenta a unificação subentendida no conceito de nação. Se adotamos estas definições podemos inferir que o qualificativo “materna” presente na expressão se refere quer ao primeiro Outro significativo para a criança, quer à nação-mãe à qual todo e qualquer falante deve sua filiação (LEITE, 1995, p. 65 CITADO POR CELADA, 2007, P.357).

No que se refere à língua estrangeira, esta, assim como a língua materna, também exerce uma função formadora na construção de identidade do sujeito. A aprendizagem de uma língua

estrangeira, doravante LE, por mais que seja apenas baseada na exposição gramatical ou de forma utilitarista, irá produzir a resignificação do sujeito. De acordo com Coracini (2007, p. 152):

A língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo conseqüências profundas e indelévels para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos. (CORACINI, 2007, P. 152).

Portanto, a partir dessas discussões compreende-se que as representações de língua materna e de língua estrangeira são construções sociais permeadas de ideologia e subjetividade. Coracini (2003, p.145-146) aborda problemática do uso dos termos: língua materna e língua estrangeira. No caso da língua materna, aponta-se a dificuldade de se empregar tal definição para falantes bilíngues, e na língua estrangeira a problemática do termo remeter a uma discriminação nas línguas e ao sentimento de não pertencimento. O termo língua estrangeira, por carregar toda essa conotação, chega inclusive a ser ignorado, como no caso de países europeus onde a língua que seria “estrangeira” recebe a denominação de segunda língua, e a língua materna é denominada primeira língua, de tal forma que não existe uma concepção de língua oficial, e as duas línguas faladas possuem a mesma representação para os falantes.

É importante ressaltar ainda, que essas representações de língua exercem grande influência nos processos de subjetivação do sujeito. Assim, a construção da identidade decorre da uma variedade de formações discursivas, ou seja, de um conjunto de regularidades que de acordo com Pêcheux; Fuchs (1975/2010, p.164) “determinam o que pode e deve ser dito”. Sobre a questão da construção de identidade, Scherer et al., (2003) compara esse processo à navegação no hipertexto, em que cada definição leva a uma série de outras definições sucessivamente. Nesse sentido, o sujeito ocupa diferentes identidades de acordo com diferentes contextos o qual se insere, mas também, durante esses deslocamentos, de posições ocupadas pelo sujeito, acontecem movimentos de tensão que podem gerar rupturas. Isso justifica o quanto o sujeito é heterogêneo e descentrado, assim como, o quanto a identidade do sujeito reflete os discursos que lhe perpassam.

No caso específico do contexto desta pesquisa, embora se trabalhe com os termos língua materna e língua estrangeira, acredita-se que a expressão convencionalmente usada como “língua

estrangeira” é uma ilusão, tendo em vista, que, a partir do momento em que o sujeito se inscreve em uma língua, esse sujeito é falado por essa língua, e esta, se torna língua do sujeito.

### **O conceito de representação**

A questão da representação, vista como um sistema de significações, remete a uma construção social e ideológica. Nas palavras de Silva (2000, p.90): “O conceito de representação tem uma longa história o que confere uma multiplicidade de significados”. Contudo, as representações estão permeadas de aspectos culturais e históricos, ou seja, são produzidas socialmente. Assim, é justamente através dos significados produzidos pelas representações que os sujeitos se posicionam como tal. Quanto às representações de língua, estas são explicadas por Vergueiro (2009 p. 29-30, grifo do autor):

Embora muito ligada às tradições ideológicas e culturais dos países implicados (país onde se fala a LE e país onde acontece a aquisição/aprendizagem da LE), essas representações são subjetivas. Nesse sentido, cada sociedade situa intuitivamente a língua como estrangeira conforme certos critérios: utilidade, facilidade, prestígio, simpatia ou antipatia, que constituem as representações da coletividade (portanto sociais) sobre essa língua. (VERGUEIRO, 2009, p.29-30, grifo do autor).

A representação, dessa forma, além de subjetiva, é também uma construção social. Tanto é verdade, que os sentidos produzidos pelas representações variam de uma cultura para outra, o que significa que as representações só tem sentido quando situadas em um contexto social. Ademais, as representações nunca serão estáticas e homogêneas, um exemplo disso é a Língua Inglesa, ora representada como língua estrangeira, ora como segunda língua em diferentes países do mundo.

### **A mídia como um lugar de memória discursiva**

A língua é marcada pela história e pela cultura. Estas marcas se estabelecem e permanecem devido às memórias discursivas, que segundo Grigoletto (2011, p.298):

A Análise do Discurso que se funda na perspectiva de Pêcheux (1975/1988; 1988/1990; 1999 e outros) postula a existência de uma memória discursiva que intervém de modo constitutivo nos sentidos; é na relação com sua memória discursiva que os sentidos de um discurso se produzem, na relação entre a língua em sua materialidade e a história com suas contradições. (GRIGOLETTO, 2011, p. 298).

Assim, considerando a heterogeneidade da linguagem, é importante entender que a memória discursiva tanto pode ser regulada por meio de um funcionamento parafrástico, como também pode ser desregulada por meio de novos enunciados. Estes trazem novos sentidos rompendo assim com a memória regularizada remetida por um acontecimento anterior como conclui PÊCHEUX (1999, p.56, apud Grigoletto 2011, p.299): “A memória não pode ser concebida, então, como uma esfera plena e homogênea, mas sim, como um espaço móvel de divisões e deslocamentos”.

Com base nessa explicitação pode-se entender a mídia como um lugar de memória discursiva conforme afirma Grigoletto (2011, p.304-305):

Ademais, pode-se pensar que a mídia funciona como lugar de memória na contemporaneidade porque sobre essa instituição também recai o imperativo de reavivar a memória dos indivíduos na sociedade. A mídia repisa notícias sobre acontecimentos (dados, fatos, circunstâncias relacionadas ao fato), reitera opiniões e posições, relembra acontecimentos passados, mas também decide o que será provavelmente relegado ao esquecimento coletivo, quando deixa de fazer referência a acontecimentos passados. (GRIGOLETTO, 2011, p.304-305)

É notória como a mídia representa para a sociedade a garantia de legitimação na veiculação de informações. No que se refere à representação da língua Inglesa, por exemplo, observa-se como a mídia brasileira postula a memória discursiva desta língua, quando trabalha a reiteração do enunciado que aprender Inglês não é mais uma opção, mas sim, uma necessidade em nosso país.

A partir daí, é preciso entender que as línguas são complexas, pois, são caracterizadas não apenas por aspectos lexicais, mas também, por aspectos sócio-históricos e culturais. Porém, estes últimos aspectos são muitas vezes esquecidos pelos canais midiáticos, que propagam a importância de uma língua estrangeira dentro de uma concepção meramente simplista e mercadológica, em que a língua é vista como um código. No entanto, a inscrição do sujeito em uma língua estrangeira consiste no que Coracini (2003, p.153) chama de ressignificar-se nas condições de produção dessa língua, e ser falado por ela.

Dessa forma, ao levar em consideração que a aprendizagem de uma língua, faz com que o sujeito reflita sobre a língua materna; e que a aprendizagem de uma língua gera vários deslocamentos no sujeito, ora de estranhamento ora de identificação, é possível concluir que esse movimento de diferença gerado pelo conflito entre línguas é preponderante na construção da identidade dos professores de línguas. Assim, a partir do momento que o sujeito é falado por uma língua, esta, deixa de ser estranha e passa a ser também a língua desse sujeito. Essa discussão é colo-

cada por Scherer et al. (2003, p.28) de acordo com a história de vida de três brasileiras, duas delas professoras, e suas experiências com línguas estrangeiras:

Essa identidade buscada coloca-se como questão epistemológica e deontológica: o sentido de ser uma professora de uma /várias língua(s) quer se trate do inglês, do francês, do espanhol ou do português e, conseqüentemente, o sentido de ensinar uma língua-cultura dita/chamada estrangeira/viva – o sentido de ensinar a língua do outro e ao mesmo tempo a sua, o sentido da linguagem. (SCHERER et al., 2003, p.28).

Essas questões levam a conclusão, de que não é possível identificar a identidade do sujeito, sobretudo dos professores de línguas como um resultado final, mas sim, entender que o processo de construção de identidade do sujeito se faz no movimento entre heterogeneidade e homogeneidade através de pontos de significação como explica Signorini (1998, p.206):

Identificamo-nos com certas idéias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas ‘batem’ com algo que temos em nós. Ora, este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram-se construindo em nossa relação com a linguagem. Assim nos filiamos a redes de sentido, nos identificamos com processos de significação e nos construímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido. (SIGNORINI, 1988, p.206).

O professor de línguas, portanto, não deixa de fazer parte desse processo incontável de produção de sentidos proveniente da relação entre sujeito e linguagem. Logo, a identidade do professor de línguas é construída pela ambivalência, que gera o sentimento de pertencimento e não pertencimento, estranheza e identificação com uma língua-cultura, que também, se torna a língua-cultura desse professor. Ou seja, o sujeito se ressignifica, a partir da sua interação com uma ou mais línguas. Esse processo de hibridização cultural é discutido por Hall (2000, p.69) ao mostrar que diante dos efeitos da globalização, o conceito de identidades nacionais está em decadência, sendo assim ocupado pela concepção de identidades híbridas.

### **Análise e discussão dos dados**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que pretendemos analisar e interpretar aspectos complexos da realidade humana que não podem ser mensurados (MOREIRA; CALEFFE, 2008). O *corpus* da pesquisa é constituído por doze questionários aplicados com professores brasileiros em formação, do curso de graduação de Letras em língua Inglesa, Espanhola e Francesa, pela Universidade Federal de Campina Grande-PB. O questionário



rio, composto por sete questões, dentre elas quatro perguntas objetivas e três perguntas subjetivas, foi aplicado com professores em formação de períodos variados. De acordo com os cumprimentos devidos, antes da aplicação dos questionários, foram expostos os objetivos da pesquisa, os sujeitos participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e a declaração de concordância, como também, receberam a declaração do pesquisador, para que assim, fossem aplicados os questionários. A partir daí, foram analisados recortes discursivos desses questionários, a fim de identificar as representações dos professores em relação à língua que estudam, e que futuramente será objeto de ensino desses sujeitos, bem como analisar os discursos que perpassam essas representações de línguas, uma vez constitutivas da identidade dos professores. Para isso, a análise será fundamentada nas teorias da Análise do Discurso Francesa à luz dos estudos de Pêcheux (1975) sobre o sujeito descentrado que se constitui no discurso, ao se filiar à determinadas formações discursivas; Bakhtin (1929/2006) sobre polifonia, e o discurso como uma construção social e ideológica. Na análise, serão utilizadas as convenções: EI, EE e EF, respectivamente para os sujeitos/aprendizes de língua inglesa, língua espanhola e de língua francesa.

### As representações da língua inglesa

Face ao fenômeno da globalização, foram construídas, através da regularidade de enunciados, memórias discursivas em que o Inglês representa a ascensão para a sociedade. Assim, a aprendizagem da língua inglesa, doravante LI, é considerada pressuposto para o sucesso. Essas memórias discursivas sobre o Inglês se constroem muitas vezes por meio da mídia, que veicula ostensivamente as propagandas de cursos de idiomas, reportagens jornalísticas sobre a exigência do conhecimento de inglês para o mercado de trabalho, e ainda o incentivo ao consumismo de produtos norte-americanos. Portanto, quem não sabe Inglês, se encontra ultrapassado e as margens da sociedade globalizada. Vejamos alguns exemplos dessas memórias discursivas nas respostas dos estudantes do sexto período do curso de letras-Inglês diante das seguintes perguntas:

1) Por que aprender Inglês? O que lhe motivou a escolher o curso de Letras em língua inglesa?

2) Você acha a língua inglesa importante? Por quê?

	Pergunta 1	Pergunta 2
<b>Entrevistado 1 (EI1)</b>	“aprender inglês é uma necessidade básica na sociedade atual. Escolhi letras Inglês porque já lecionava em curso de	“Muito. Por ser a língua mais falada por diferentes povos”.

	idiomas e por me identificar com a profissão, quis me especializar”.	
<b>En-trevistado 2 (EI2)</b>	“Porque é a língua das músicas, filmes e series que gosto. Além da língua inglesa ser a língua Franca. Aprender a língua de maneira mais profunda”.	“Muito. Porque ela é a língua Franca, isto é, a língua utilizada entre nativos de outras línguas para estabelecimento da comunicação”.
<b>En-trevistado 3 (EI3)</b>	“O inglês ou língua inglesa é uma chave que te dá acesso a muitos caminhos profissionalmente e socialmente falando. O que me motivou foi o simples fato de gostar da língua”.	“Médio. Apesar de ser uma língua importante e te proporcionar muitas oportunidades, ela sozinha não é o principal para o sucesso profissional e ou social”.
<b>En-trevistado 4 (EI4)</b>	“A vontade de ser professora e já conhecer a língua inglesa”.	Muito. Ser uma língua mundial”.

Na primeira pergunta, em relação a escolha do curso de letra em inglês, observa-se que EI1 justifica sua escolha a partir de uma motivação pessoal, construída a partir de sua experiência social com a LI conforme exemplificada nos trechos: *“por me identificar com a profissão”* e *“porque já lecionava em curso de idiomas”*. Essa interação entre EI1 e a língua inglesa mostra bem o processo de construção de identidade desse professor. Nesse sentido, observa-se o processo de construção de identidade do sujeito a partir de uma relação dialética entre o seu psiquismo e o social (BAKHTIN, 1929/2006). Esse processo de subjetivação também é discutido por Signorini (1998, p.206): “Assim nos filiamos a redes de sentido, nos identificamos com processos de significação e nos construímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido”. Logo, a construção de identidade do sujeito se faz no movimento entre heterogeneidade e homogeneidade através de pontos de significação. Outra questão relevante na resposta de EI1 está relacionada a polifonia dos discursos, metáfora esta utilizada por Bakhtin (1929/2006) para explicar que o sujeito não é a origem do seu dizer, pois todo enunciado remete a uma série de outros já existentes. Essa discussão é exemplificada no trecho: *“aprender inglês é uma necessidade básica na sociedade atual”*, é possível entrever que por este discurso perpassam vários outros, a exemplo do discurso midiático e do discurso de globalização que representam o inglês como a língua do sucesso, prestígio e modernidade. A palavra “necessidade básica” é um reflexo da forma imperialista do discurso de globalização sobre a LI reproduzida no discurso de EI1.

Na resposta de EI2 “*Porque é a língua das músicas, filmes e series que gosto*”, verifica-se que a motivação é pessoal, mas também é social, pois esse sujeito ainda reitera sua motivação ao mencionar o Inglês como uma língua Franca. Em EI3 apesar de apresentar uma motivação pessoal, verifica-se, também, a super valorização da língua para ascensão social e profissional conforme a seguinte citação: “*O inglês ou língua inglesa é uma chave que te dá acesso a muitos caminhos profissionalmente e socialmente falando*”. A metáfora utilizada pelo professor ao comparar a língua inglesa a uma chave produz um efeito de sentido no qual releva que a LI é representada como uma língua poderosa e importante para esse professor. Nesta representação, a língua inglesa remete a ideia de sucesso e de prestígio social muitas vezes veiculada pela mídia. Já a motivação em relação a EI4 aconteceu em função de seu conhecimento prévio sobre o Inglês, bem como pelo desejo profissional de ser professora. Assim como EI1, em EI4, é possível analisar a resignificação do sujeito a partir da interação com a língua inglesa. Neste caso, a LI foi instrumento de motivação para a escolha profissional desse sujeito.

Em relação à segunda pergunta, quanto a importância do inglês, EI1, EI2 e EI4 atribuem muita importância ao Inglês em função de um valor universal. Em EI2, a língua inglesa é representada como um instrumento de democracia, pois de acordo com EI2 a língua inglesa garante a comunicação entre nativos de outras línguas. Já para EI3 a importância da LI é média, pois a LI por si só não é suficiente para ascensão profissional. No discurso de EI3 “*ela sozinha não é o principal para o sucesso profissional e ou social*”, neste discurso, apesar de compreender a importância da língua, verifica-se a tentativa de EI3 em minimizar os efeitos de exclusão causados para aqueles que não têm amplo conhecimento sobre a LI.

### **As representações da língua espanhola**

Para análise deste tópico foram realizadas cinco entrevistas com professores em formação do curso de letras espanhol. Dentre os entrevistados dois estavam no primeiro período (EE1 e EE2), dois no terceiro período (EE3 e EE5) e um (EE4) no sétimo período do curso de letras em espanhol. O quadro abaixo mostra as respostas dos entrevistados de acordo com as perguntas:

- 1) Por que aprender Espanhol? O que lhe motivou a escolher o curso de Letras em língua espanhola?
- 2) Você acha a língua espanhola importante? Por quê?

	<b>Pergunta 1</b>	<b>Pergunta 2</b>
--	-------------------	-------------------

<b>En- trevistado 1 (EE1)</b>	“O interesse em conhecer e dominar um idioma diferente do nosso (português).	“Muito. Através dela podemos adquirir conhecimento de outros lugares e povos”.
<b>En- trevistado 2 (EE2)</b>	“Antes mesmo de estudá-la, já tinha um certo contato por meio de novelas e músicas”.	“Muito. A língua espanhola é importante por ser de origem/derivada do Latim; e por motivos de localização geográfica, ou seja, os países que estão próximos ao Brasil quase todos a tem como língua oficial. Outro motivo importante é o acordo com o Mercosul”.
<b>En- trevistado 3 (EE3)</b>	“Sempre me interessei pelas línguas estrangeiras Espanhol e inglês durante minha passagem pela escola e quis levar adiante o aprendizado”.	“Muito. Porque o Espanhol é a segunda língua mais falada no mundo e é de grande valia aprender um idioma falado em muitos lugares em todo o mundo”.
<b>En- trevistado 4 (EE4)</b>	“Aprender Espanhol me possibilitar ter contato e aprender um novo idioma tal como me graduar em um curso de línguas”.	“Médio. Acho que a língua espanhola é importante no mesmo nível que as outras línguas estrangeiras”

Na primeira pergunta, nas respostas de EE1, EE3 e EE4, observa-se um interesse genérico por uma língua estrangeira, não necessariamente pelo Espanhol. Tal conclusão pode ser comprovada através dos seguintes recortes: “*O interesse em conhecer e dominar um idioma diferente do nosso*” (EE1); “*Sempre me interessei pelas línguas estrangeiras*” (EE3); “*Aprender Espanhol me possibilitar ter contato e aprender um novo idioma*” (EE4). Portanto, conclui-se que o Espanhol foi escolhido não por uma representação peculiar, mas por se tratar de uma língua estrangeira.

Em relação à segunda pergunta a resposta de EE1 justifica a importância do espanhol em função de um fator social, busca pela diferença. Em EE2 essa importância se justifica em função de fatores tais como: privilégio demográfico, aproximação entre língua portuguesa e espanhola, e a importância para o âmbito profissional quando menciona o Mercosul na sua justificativa. Já EE4 defende a igualdade entre as línguas estrangeiras, de acordo com sua formulação “*Acho que a língua espanhola é importante no mesmo nível que as outras línguas estrangeiras*”. Nesse discurso observa-se mais uma vez a atribuição de características genéricas ao Espanhol. Esse discurso transmite a idéia de resguardar o Espanhol, evitando a sua comparação com outra língua. Ou seja, é como se o Espanhol levasse desvantagem ao ser comparado com outra língua estrangeira, no caso o inglês, em termos de importância.

Desta forma, pode-se notar que diferentemente dos entrevistados de inglês, as representações de língua espanhola por parte dos entrevistados estão ligadas a aspectos genéricos e às vezes até afetivo com a língua espanhola, o que leva a entender, neste contexto estudado, o interesse não específico pelo Espanhol, mas sim pela língua estrangeira. A afetividade em relação ao Espanhol pode ser justificada devido à aproximação geográfica do Brasil com países onde se fala Espanhol, como também, em função da aproximação lexical do espanhol com o português, considerando que essas línguas têm a mesma origem, conforme relata EE3: “*de origem/ derivada do Latim*”. Para esse sujeito, essa aproximação gera um sentimento de simpatia pela vizinhança de países que falam espanhol.

Em segundo plano, com base nas formulações de EE2 quando diz: “*Outro motivo importante é o acordo com o Mercosul*” ; e EE3: “*Porque o Espanhol é a segunda língua mais falada no mundo*”, podemos observar que estas representações estão ligadas a questões econômicas, como também representações provenientes do efeito da globalização. Assim, não só a identidade como também as línguas são classificadas a partir da relação de poderes. No caso da língua espanhola, seu reconhecimento se fundamenta na sua classificação de segunda língua mais falada no mundo. De acordo com Silva (2000, p.80-83), esse processo de classificação consiste em demarcar fronteiras, o que gera a inclusão e exclusão. Isso acontece, pois essas classificações estão sempre se polarizando, ou seja, se determinam em torno de oposições binárias que se baseiam em questões biológicas, sociais e culturais.

### As representações da língua francesa

Diante dessas representações: negativa e positiva a cerca da língua francesa, analisaremos a seguir as representações dessa língua de acordo com os entrevistados, assim como suas motivações ao escolherem o curso de letras com habilitação em língua francesa. Utilizaremos quatro entrevistas como material de análise, dentre os entrevistados três estão cursando o segundo período do curso de Francês e um está cursando o oitavo período. Analisaremos as seguintes perguntas e suas respectivas respostas de acordo com o quadro abaixo:

- 1) Por que aprender Francês? O que lhe motivou a escolher o curso de Letras em língua francesa?
- 2) Você acha a língua francesa importante? Por quê?

	Pergunta 1	Pergunta 2
<b>Entrevistado 1</b>	“Eu já estudava francês desde os meus 11 anos e quando fui escolher o curso na	“Sim Muito. É uma língua muito importante assim como inglês, espanhol, italiano e etc.”.

<b>(EF1)</b>	inscrição do vestibular escolhi Letras-Francês porque já me identificava com a língua”.	
<b>En- trevistado 2 (EF2)</b>	“Único que queria de-sejo graduação”.	“Muito. Historicamente e filosoficamente é a língua dos grandes pensadores”.
<b>En- trevistado 3 (EF3)</b>	“Muita gente admira a língua francesa, eu achei que seria interessante aprender uma língua tão admirada”.	“Muito. Porque é a sexta língua mais falada no mundo e a segunda mais aprendida, considero-a importante também para a inserção no mercado de trabalho”.
<b>En- trevistado 4 (EF4)</b>	“Porque é uma língua bonita, a cultura francesa é interessante. O motivo é gostar da língua”.	“Médio. Pelo valor histórico cultural”.

Diante as respostas da primeira pergunta foi possível observar em EF1 que a sua motivação se deu em função de fator pessoal quando afirma já estudar Francês anteriormente. Em EF2 essa motivação é bem genérica quando o entrevistado afirma que sua motivação era apenas pela graduação. Entende-se que neste caso o Francês não tem nenhuma relação com sua escolha. Já diante das respostas de EF3 e EF4 é possível observar que eles mostram que a representação de língua francesa é advinda de uma memória discursiva em que a língua francesa desde seus tempos históricos é considerada uma língua de prestígio, de boa sonoridade. Esses são exemplos de uma memória discursiva que aborda o Francês como uma língua de prestígio até os dias atuais. No caso desses entrevistados, observa-se o status cultural como fator determinante para motivá-los a aprender Francês.

Na segunda pergunta, quanto à importância do Francês, o entrevistado EF1 não faz distinções entre as línguas, considerando o mesmo nível de importância entre as línguas estrangeiras apesar de suas distinções. Já as respostas de EF2 e EF4 atribuem à importância do Francês a partir de valores históricos e filosóficos. Outrora o Francês era a língua da intelectualidade, falada pelos filósofos a exemplo de Voltaire e Rousseau, bem como pela classe dominante do Brasil. Desse modo, conforme visto anteriormente essa representação do Francês esta associada à memória discursiva que sustenta até hoje o status dessa língua como descreve Vergueiro (2009, p.30-31, grifo do autor):

Trata-se de uma representação popular, cuja origem, ao meu ver está no fato de o Francês ser associado a uma classe social que consome produtos franceses de ‘prestígio’ social reconhecidamente alto, como perfumes, champagne, queijos,

bem como ao vocabulário referente a esses produtos, notadamente a gastronomia e a enologia. Além disso, a França é um país tradicionalmente reconhecido como o berço da moda no mundo, o que contribui para referida imagem.(VERGUEIRO, 2009, p. 30-31, grifo do autor).

Em relação à resposta de EF3, por mais que não se retome os valores históricos da língua, no entanto na frase *“Porque é a sexta língua mais falada no mundo e a segunda mais aprendida”* observa-se a necessidade de atribuir importância e garantir o status do Francês. A língua é vista como instrumento importante para o mercado de trabalho. Por fim, quanto à última pergunta, EF1 e EF3 remetem a uma relação positiva entre LM e LE. No entanto, EF2 e EF4 consideram a influência do Português negativa para o aprendizado de Francês.

Por fim, diferentemente do Inglês e Espanhol, disciplinas exigidas nas escolas brasileiras, o francês apesar de não fazer parte desse contexto escolar brasileiro, possui grande valor histórico na sociedade. Através das respostas acima analisadas foi possível constatar a permanência dessas representações até os dias atuais.

### **Considerações finais**

A partir da materialidade discursiva analisada neste trabalho, pudemos concluir que as representações de língua dos professores em formação vêm de uma diversidade de memórias discursivas sobre as línguas estrangeiras. As representações das línguas analisadas neste trabalho são bastante heterogêneas e provenientes de memórias discursivas também heterogêneas, que na maioria dos casos justificam a motivação de cada entrevistado na escolha da língua estudada. A construção dessas memórias discursivas acontece por meio de paráfrases de discursos considerados pertinentes, simpáticos, que carreguem algum tipo de status, privilégio e que na maioria das vezes são coercitivos com a conjuntura de mercado. Observamos assim que a sociedade como um todo se encontra permeada dessas representações que advêm de memórias discursivas legitimadas por grande parte da sociedade. Um exemplo disto é a forma imperialista utilizada pela mídia, pela publicidade, pela escola entre outras instituições disciplinares para abordar a necessidade de se aprender uma língua estrangeira, especialmente o Inglês. Uma abordagem que enaltece a língua inglesa justificando sua necessidade em função da globalização, e fazendo o Inglês se sobressair em termos de importância em relação às outras línguas. Esse tipo de raciocínio acaba ora influenciando, ora causando conflitos na identidade dos professores em formação.

Ao passo que o professor entra em contato com uma língua estrangeira, a idéia de pertencimento da língua materna é abalada. Isso acontece justamente pelo fato do português não ser considerado uma língua internacional, e o professor se depara com a angústia de dividir o seu

senso de pertencimento com outra língua-cultura. No caso do Espanhol, mesmo por ser a segunda língua mais falada no mundo e ser considerada importante no mercado globalizado, existe uma afetividade dos sujeitos da pesquisa em relação a esta língua. Essa afetividade foi desenvolvida tendo em vista a aproximação de países que falam espanhol com o Brasil, como também a similaridades entre essas línguas. No entanto, apesar destas similaridades na língua é importante considerar que cada país terá sua diferença.

Finalmente, quanto às representações dos professores de francês, pudemos observar que a língua francesa remete a uma memória discursiva que preserva a tradição de uma língua elitizada, caracterizada pelo seu status e elegância. A admiração é a principal motivação dos entrevistados em aprendê-la. Dentre os aspectos pontuados pelos entrevistados, os entrevistados de francês fizeram alguma relevância a questões históricas da língua, e apenas um entrevistado de espanhol quando mencionou a origem do espanhol e do português. No entanto, as representações de línguas estrangeiras para esses entrevistados ainda se resumem a visão instrumentalista de língua. Aprender uma língua estrangeira se resumiu a comunicação e a inserção no mercado de trabalho, conforme as exigências do mundo globalizado.

Concluindo, observamos assim que o processo de construção das identidades desses professores tem se dado numa tabula rasa, a partir de visões superficiais de língua. Desenvolver bem as habilidades de ler, escrever, escutar, falar e traduzir corresponde a um grande equívoco de pensar a língua como acabada e de total domínio. Outro ponto a ser considerado é que as representações de língua estrangeira que os entrevistados têm, são concepções provenientes de discursos cristalizados perpassados até hoje. Não observamos nenhuma representação negativa de língua inglesa, espanhola ou francesa nos questionários. Todos os participantes da pesquisa apresentam argumentos de defesa em relação a sua respectiva língua estrangeira, sempre atribuindo importância. Ou seja, todos os entrevistados evitam o conflito entre argumentos negativos e positivos da LE.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª Edição, Hucitec-2006.
- CELADA, M. T. Língua materna/língua estrangeira: um equívoco que provoca a interpretação. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 357-372.
- CORACINI, Maria José. *Identidade & discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora UNICAMP, 2003. p. 23-35.
- \_\_\_\_\_, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.



- \_\_\_\_\_; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O discurso da lingüística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 97 – 115.
- GRIGOLETTO, Marisa. Língua Inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs.) *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós- modernidade*. DP&A Editora, 10ª Edição. Rio de Janeiro, 2000.
- \_\_\_\_\_; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Editora Vozes, 2005.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Campinas-SP. Editora da Unicamp, 2010.
- SCHERER, Amanda; MORALES, Gladys; LECLERQ, Helène. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, Tomaz (org). A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.
- VERGUEIRO, Tânia Oliveira de Noli. *Professores de francês apesar de tudo: o papel das representações sociais nessa história de persistência*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

Chegou em: 06/06/2016

Aceito em: 16/09/2016