

## REPRESENTAÇÕES SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS - ESPANHOL EM UM GRUPO DE DISCUSSÃO NA INTERNET: (DES)PRESTÍGIO E FACILIDADE PARA APRENDER

Lucielena Mendonça de Lima

### Introdução

Acreditamos, assim como Arnoux (2010, p.34), que “[a]s línguas estão associadas com representações que implicam dimensões valorativas e que se vinculam com diferentes representações do universo social.” Por isso, defendemos que, como professores, devemos refletir sobre as representações que nossos alunos têm sobre as línguas que estudam, porque, muitas vezes, elas podem afetar, seja positiva ou negativamente, o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não podemos nos esquecer de que, os professores, temos também nossas representações e que o ideal, apesar de nem sempre real, é que estas não influenciassem, principalmente as negativas, nas percepções dos alunos. Assim, pensamos que se o professor se dê conta da existência das representações, refletindo sobre sua prática pedagógica, isso pode levar a um processo de ensino-aprendizagem que considere que “[...] a língua não é só um meio de comunicação, mas também, um fator de identidade social e pessoal (CASTAÑOS, 1993, p. 69) e que fomente uma discussão crítica sobre o papel das línguas no século XXI. Posto que estamos vivenciando processos de desterritorialização (RAJAGOPALAN, 2003) e rompimento das barreiras devido, às constantes viagens e contatos com pessoas de outros países através das novas tecnologias e redes sociais, durante os quais o uso de línguas estrangeiras ocorre.

Em face do exposto, neste artigo, temos o objetivo de refletir sobre as representações (MAGALHÃES, 2004; TADEU DA SILVA, 1995, 2000, 2010), materializadas nos discursos (FOUCAULT, 1986), de participantes de grupos de discussão na internet sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Os dados são respostas, encontradas no site <https://br.groups.yahoo.com>, dadas às seguintes perguntas: “qual idioma é mais importante aprender, é o espanhol ou inglês?<sup>1</sup>”, “depois do inglês, espanhol e chinês, qual o idioma mais importante para aprender hoje em dia?”<sup>2</sup>, “na sua opinião, qual o idioma mais fácil aprender, Inglês ou Espanhol? E

<sup>1</sup><https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20130127045806AALGmup>  
Informamos que optamos por não fazer nenhum tipo de correção nos dados.

<sup>2</sup><https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20111102205840AAJSGUc>

se possível, diga por que?”<sup>3</sup>, “Aprender outros idiomas é importante?”<sup>4</sup>, “Depois do inglês, qual outro curso de idiomas é importante?”<sup>5</sup> e “Por que alguns brasileiros têm a péssima mania de achar que o espanhol é um idioma fácil?”<sup>6</sup>.

### **Aspectos teóricos básicos que amparam a análise dos dados**

O processo de ensino-aprendizagem de línguas sofre influências de fatores de, no mínimo, três índoles diferentes: cognitivos (racionais), afetivos (emoções e sentimentos) e culturais (macro e micro culturas), que estão inter-relacionados. Portanto, considerando a subjetividade dos aprendizes, cada um pode sentir-se afetado, em um determinado momento, por um ou outro desses fatores (ARNOLD; BROWN, 2000). O aluno pode acionar, especificamente, os fatores cognitivos no momento da aprendizagem do sistema linguístico. Entretanto isso não significa que não sofra as influências dos fatores afetivos e culturais. Os fatores culturais podem ser decisivos, pois a cultura de aprender de cada aprendiz pode contribuir negativa ou positivamente (ALMEIDA FILHO, 1993), com o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, esses aspectos podem se relacionar com os outros dois: afetivos e cognitivos.

Nessa perspectiva, Almeida Filho (, 1993, p.13) explica ainda que

[p]ara aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.

Dessa forma, vale a pena ressaltar que o conceito de cultura é bastante polissêmico, por isso, neste artigo, nos amparamos em Geertz (1989, p. 103), para quem a cultura

[...] denota um padrão, transmitido historicamente de significados corporizados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida.

Nas próprias palavras do autor, observamos como ele entende a cultura “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise.” (GEERTZ,

<sup>3</sup><https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20130815113149AAfC2xL>

<sup>4</sup><https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20061123043754AAxGPgW>

<sup>5</sup><https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20120209052120AAqgh6L>

<sup>6</sup><https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070623091459AA08fUr>

1989, p. 4). Portanto, essas teias são estruturas de significados socialmente convencionalizados. Por isso, ao focar os processos de ensino-aprendizagem de línguas, seria preciso entender, segundo Almeida Filho (1993, p.13) que

[a] abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como 'normais'. Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor. (Grifo no original)

Outro construto relacionado com a cultura de aprender é representação<sup>7</sup>. Neste trabalho, optamos por utilizar esse conceito a partir da Linguística Aplicada, de acordo com Magalhães (2004, p.66), que define esse fenômeno como

[u]ma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, "verdades", referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas. As representações são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais e relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas e, portanto, a valores, verdades, e autocompreensões que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem. (Grifo no original)

Dessa maneira, tomamos como base também o conceito de "representação" de acordo com os Estudos Culturais. Para Tadeu da Silva

---

<sup>7</sup>Este fenômeno é bastante pesquisado no Brasil. Silva (2011, p. 30-34) explica que a terminologia usada em pesquisas na área da Linguística Aplicada relacionadas como contexto de ensino-aprendizagem de línguas é bastante variada: abordagem ou cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993), cultura de aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 1995), crenças (MASTRELA, 2002; PERINA, 2003; BARCELOS, 1994, 1999, 2004, 2006; LIMA, 2005), imaginário (CARDOSO, 2002), mitos (CARVALHO, 2000), representações (CELANI; MAGALHÃES, 2002; MAGALHÃES, 2004). Na psicologia social, existe a Teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1961), e nos Estudos Culturais, de base pós-estruturalista, também se usa o conceito representações (TADEU DA SILVA, 2000, 2010). Porém, nessas três áreas de conhecimento, a premissa que serve de base para entender esse fenômeno é que ele é socialmente estabelecido, o que determina que seja também culturalmente constituído, em maior ou menor grau, por meio da interação.

(2010, p.50-51), há duas perspectivas linguísticas que amparam os estudos sobre representações: a estruturalista – amparada na filosofia clássica, que explica a “representação interna ou mental”, como uma mimese da realidade – e que gera o estereótipo – que são “fórmulas simplificadas pelas quais certos grupos culturais e sociais são descritos. [...]”, assim, o outro, como objeto de conhecimento, é fixado, congelado, imobilizado. E a perspectiva pós-estruturalista, para a qual “a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder. [...]” (TADEU DA SILVA, 2000, p. 91). No marco das análises dos dados deste artigo, nos pautamos por essa segunda perspectiva, porque entendemos que os enunciados materializam discursos posicionados ideologicamente e que demonstram estar relacionados com as relações de poder.

Nessa perspectiva, concordamos também com Arnoux (2010, p. 17), que explica que as representações “[...] intervêm na construção das identidades, já que configuram uma parte dos imaginários sociais, necessários para reconhecer-se e reconhecer ao outro, e fazer possíveis e legitimar as ações coletivas.” Por isso, é preciso entender, de acordo com Hall (2007, p.109), que

[é] porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas por estratégias e iniciativas específicas.

Ao explicar a “política de identidade”, que se refere à revolta de grupos sociais que lutam pelo direito de se auto-representar, Tadeu da Silva (2010, p. 33) explica que

[o]s “universais” da cultura são sistemas de significação cuja pretensão consiste em expressar o humano e o social em sua totalidade. Eles são, entretanto, sempre e inevitavelmente, sistemas de representação: construções sociais e discursivas parciais e particulares dos grupos que estão em posição de dirigir o processo de representação: “a representação deve ser entendida como uma relação social constituída e exercida por meio de apelos específicos à visão, de manipulações específicas de espaços e de corpos imaginários para o benefício do olhar” (POLLOCK, 1994, p.14). A política de identidade se situa, pois, na intersecção entre representação – como forma de conhecimento – e poder. (Grifos no original)

Para apresentar o conceito de poder, Tadeu da Silva (2010, p.43) recorre a Foucault, em sua obra *A arqueologia do saber* (2008), e explica que

[a] ideia constante que percorre esse livro é a de que o discurso não deve ser visto simplesmente como o registro ou o reflexo de objetos que lhe são anteriores, mas “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1986, p.56) [...] além de nomear, ele cria coisas: outro tipo de coisas, é verdade. (Grifo do autor)

Portanto, em nossa opinião, as representações são esse “outro tipo de coisas” que passam a ter efeito de verdade no mundo social por meio das relações de poder. No caso deste artigo, as representações sobre as línguas e o processo de aprendizagem. Chartier (1990, p. 66-67) afirma que, ao discutir as representações, se “exige [conceber a cultura] como um conjunto de significações nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais”, como, por exemplo, os que se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem de línguas, no caso deste texto.

Amparamo-nos também no conceito de enunciado de Foucault (2008), que explica esse não deve ser considerado como uma estrutura ou unidade da língua, mas sim como

[...] uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (Grifo do autor)

Passamos, a seguir, à apresentação das análises dos enunciados, nas quais esperamos explicitar os efeitos de sentido e os valores de verdade que lhes são atribuídos, ou seja, as representações, que caracterizam a cultura de aprender dos respondentes das perguntas e os discursos ideológicos que as subjazem.

### **As representações materializadas nos enunciados**

Podemos perceber que as representações, sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, presentes nos enunciados de participantes de grupos de discussão na internet estão baseadas nos fatores cognitivos, afetivos e culturais. Das respostas dadas à pergunta: “qual idioma é mais importante aprender, espanhol ou inglês?”, transcrevemos alguns excertos que sintetizam as ideias que consideramos relevantes discutir:

Inglês - Os países oferecem maior qualidade de vida. Você pode viajar para

qualquer lugar do mundo. Salário 80% maior do que as pessoas que não falam.

Intercambio para os melhores países. As empresas hoje em dia antes da sua

formação profissional elas querem saber se você fala inglês.

### **Empresas**

**multinacionais trocam informação em inglês, não em espanhol, japonês, francês, etc etc.**<sup>8</sup> (Grifo nosso)

Espanhol - O único país que fala espanhol que oferece qualidade de vida e empregos é a Espanha, que por ficar na Europa você já deve saber a burocracia que é para entrar. Países da América do Sul que falam espanhol não oferecem tanta qualidade de vida nem empregos por isso que eles vem para o Brasil ou se mudem para outros lugares. O Brasil e Portugal estão quase na mesma situação, ambos fazem fronteira com países ou país de língua Hispana (espanhola) o que torna indispensável o conhecimento do idioma nas relações comerciais com os países vizinhos e até mesmo para fins turísticos.

**Profissionais que sabem falar o idioma Espanhol assim como o Inglês são mais valorizados pelo mercado de trabalho e conseqüentemente ganham mais oportunidades.** Então já viu né, **os dois idiomas são essenciais mas o inglês é de longe mais importante.** (Grifo nosso)

Esses enunciados reproduzem o discurso hegemônico e imperialista (PHILLIPSON, 1992, citado por RAJAGOPALAN, 2003) que ressalta o prestígio do inglês, língua falada por países desenvolvidos do primeiro mundo, leia-se os mais ricos, que oferecem muitas oportunidades de trabalho. Em oposição ao desprestígio do espanhol, língua falada por países com menos qualidade de vida ou com alta taxa de desemprego, leia-se língua de países hispano-falantes pobres da América Latina, já que o único rico é a Espanha, mas por estar na Europa há muitas regras que restringem a entrada e permanência no país.

Nas opiniões anteriormente manifestadas, observa-se que por ter o *status* de língua franca, internacional e dos negócios, o inglês é representado como uma língua "redentora", ou seja, oferece aos que a falam mais oportunidades de trabalho, de viagens, intercâmbios, bolsas de estudos e a possibilidade de receber altos salários e ganhar muito dinheiro. Esse discurso está condicionado pelos aspectos socioeconômicos que fomentam a motivação instrumental para aprender línguas (ARNOLD; BROWN, 2001) e alimenta o discurso utilitarista que, no caso de espanhol, segundo Zolin-Vesz e Vilhena (2013, p.263), "[...] parece estar ancorado em uma imagem que, no entender de del Valle (2007), a associa à sua condição de recurso econômico, ou seja,

---

<sup>8</sup> Não fizemos nenhum tipo de correção nos dados.

uma língua útil e rentável que pode constituir valioso capital cultural para quem a aprende.”

Isso posto, percebemos que as exigências do mercado de trabalho e a preocupação com o futuro profissional são a base dos discursos materializados nos seguintes enunciados, dados como respostas à pergunta: “depois do inglês, espanhol e chinês, qual o idioma mais importante para aprender hoje em dia?”

Com certeza o alemão, pois a Alemanha e Inglaterra são os **países mais ricos da Europa**, logo é bastante fundamental saber inglês e alemão, como vc já sabe o inglês, continue no alemão. Entre num curso que é melhor, [...] com o alemão fluente vc vai **ganhar muito dinheiro no mercado de trabalho**. (Grifo nosso)

Mais uma vez percebemos que o discurso utilitarista para a aprendizagem de línguas está relacionado com a motivação instrumental (ARNOLD; BROWN, 2000, p.30) “[...] que tem a ver com motivos práticos para aprender um idioma, como, por exemplo, conseguir uma promoção”, conseguir um emprego ou ganhar muito dinheiro. Esse discurso é muito simplista, porque desconsidera muitos outros fatores socioculturais que podem facilitar ou dificultar o sucesso profissional. Dessa forma, saber línguas, como o alemão ou inglês, passa a ser uma panacéia, ou seja, a garantia de solução para se ter sucesso profissional. Citamos outra resposta a essa mesma pergunta:

Espanhol, mandarim ou japonês. Lembrando que se você insistir em **línguas fáceis**, você sempre lidará com o **desemprego**. Eu escolhi o japonês pela importância que o Japão tem na economia mundial (3ª potência econômica) e por sua **maravilhosa cultura**. (Grifo nosso)

Esse enunciado mostra uma representação bastante curiosa, amparado nos fatores cognitivos e (sócio)culturais, a relação entre o fato de aprender línguas consideradas fáceis ser sinônimo de desemprego. Podemos depreender dessas percepções que as línguas consideradas como fáceis são aquelas que se parecem com o português, ou seja, que advieram do latim, já que o referido participante estuda japonês. Nesse caso, é possível inferir que o espanhol é visto como sendo uma língua fácil por ser falada por países pobres da América Latina, já que a Espanha fica na Europa e a entrada é burocrática, como já mencionamos. Dessa forma, consideramos, ainda, que é possível relacionar esse discurso com os conceitos de preconceito e intolerância linguísticos, segundo Leite (2008). O primeiro se caracteriza por ser velado, implícito e o segundo é uma atitude sempre explícita. No entanto, de acordo com essa autora,

[a] metalinguagem intolerante (ou preconceituosa) camufla (ou denuncia) outros preconceitos, de todas as ordens. Isso significa que o preconceito ou a intolerância não são

somente lingüísticos, são também de outra ordem (social, política, religiosa, racial, etc.). (LEITE, 2008, p.14)

Esse discurso intolerante também ancora a representação e a cristaliza na premissa de que para aprender línguas é preciso ser inteligente. Com isso, percebemos a preponderância dos fatores cognitivos. Essa representação também aparece em uma resposta dada à pergunta "na sua opinião, qual o idioma mais fácil de aprender? Inglês ou Espanhol? E se possível, diga por que":

[n]a minha opinião com certeza o espanhol é o mais fácil, pois é o mais parecido com o português, **mas se você for inteligente e dedicado**, vai aprender qualquer um com facilidade. (Grifo nosso)

Consideramos que a maioria das representações discutidas até aqui, encontram eco no discurso que Rajagopalan (2003, p.65) apresenta como explicações para o fato de os professores de línguas não perguntarem aos alunos o motivo de eles quererem aprender uma língua estrangeira.

[o] simples fato é que, com raríssimas exceções, sempre se pensou que só pode haver um único motivo para alguém querer aprender uma língua estrangeira: acesso a um mundo melhor. As pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta.

O último enunciado nos permite acrescentar mais um argumento na lista apresentada por Rajagopalan (2003): quem domina uma língua estrangeira é admirado porque é inteligente. Portanto, a aprendizagem de línguas consideradas difíceis (inglês, alemão, mandarim, japonês) significa uma garantia para se ter sucesso e prestígio no futuro profissional, porque o indivíduo é visto como culto e inteligente. Por outro lado, a aprendizagem de línguas consideradas fáceis (as oriundas do latim) é sinônimo de fracasso e não ser inteligente.

Outra resposta a essa mesma pergunta apresenta algumas representações bastante antagônicas:

Engana-se quem acha que Espanhol é fácil! Embora a pronúncia seja mais parecida com o Português, sua gramática é tão complexa quanto a nossa, e nós sabemos que a matéria que mais reprova em concursos é a Língua!. Na verdade, **quem acha fácil, fala Portunhol!** Já o Inglês tem regras simples e uma gramática pobre. Não tem acentos, quase não se usa vírgula e outros pontos. Enfim, a única dificuldade é a pronúncia.

Consideramos que esse enunciado se ampara em pelo menos quatro representações antagônicas: (1) “espanhol língua fácil”, considerando que a facilidade de aprendizagem se deve à semelhança com o português *versus* o (2) “espanhol língua difícil” e a dificuldade seria por causa das regras gramaticais. Já o (3) inglês é fácil devido à simplificação das regras gramaticais *versus* o (4) inglês é difícil por causa da pronúncia. Essas representações tanto do espanhol quanto do inglês parecem amparar-se na consideração da língua como sinônimo de gramática, tão comum no método audiolingual (RICHARDS; RODGERS, 2001). Como podemos ver na seguinte resposta:

Mais fácil... depende daquele que você gosta mais, pra uma pessoa que fala língua portuguesa aprender o espanhol deve ser mais fácil por ser parecido com o português, **mas na realidade o português e o espanhol são bem difíceis de se aprender em comparação ao inglês, pois este tem muito menos regrinhas chatas que o português e os espanhol possuem.** Pra mim, aprender espanhol deve ser mais fácil, mas eu manjo mais é do inglês mesmo, é uma **língua mais simples.** (Grifo nosso)

Acreditamos que essa opinião se baseia na visão cognitivista de aprendizagem de línguas, que se preocupa principalmente com o desenvolvimento cognitivo, processo que se relaciona com a aquisição do sistema linguístico e que se centra no desenvolvimento da competência linguístico-gramatical. Esta se ampara na concepção de língua formal/estrutural, que de acordo com Richards e Rodgers (2001, p. 22-23).

[...] considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. Se piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema, que generalmente se definen como unidades fonológicas (es decir, fonemas), unidades gramaticales (cláusulas, frases y oraciones), operaciones gramaticales (añadir, cambiar, unir o transformar elementos) y elementos léxicos (palabras funcionales y palabras estructurales) [...] el Método Audiolingüístico representa esta visión particular de la lengua [...]

Portanto, para essa concepção de língua, o aprendiz deve se esforçar para realizar as atividades buscando aprimorar e desenvolver as habilidades linguísticas na língua-alvo. Por isso, os aprendizes relacionam a língua a uma espécie de quebra-cabeça, cujas partes são as classes de palavras, estudadas como listas que devem ser decoradas e quando souberem montar esse quebra-cabeça, conhecerão toda a língua, e, ingenuamente, acreditam que poderão falá-la. Esta representação está baseada na prática dos métodos de base

estrutural, o audiolingual, por exemplo, que usava práticas *behavioristas* (estímulo-resposta-reforço) para ensinar-aprender as estruturas linguísticas e desenvolver a oralidade, a partir da repetição de modelos de diálogos gravados por falantes nativos. Essas práticas metodológicas estão focadas somente no desenvolvimento de aspectos cognitivos.

Somente uma resposta a essa pergunta chama a atenção para o fato de que não se deve buscar só a facilidade, mas a identificação com o idioma: “[e]u acho que você ainda não sabe qual idioma você se identifica... eu não aprenderia se não me trouxesse algum divertimento.” Assim, como afirmam Arnold e Brown (2001, p.19), “[é] preciso destacar que a dimensão afetiva do ensino-aprendizagem não se opõe à cognitiva.” E que há outra motivação para aprender línguas, a integradora, que segundo esses autores (ARNOLD; BROWN, 2001, p.30), “[...] se refere a un deseo de aprender el idioma con el fin de relacionarse con la cultura de la lengua meta, e incluso de formar parte de ella [...]”, ou ainda, por divertimento, prazer, satisfação, gosto entre outros motivos. Somente duas respostas à pergunta “aprender outros idiomas é importante?”, nos chamaram a atenção para a indissociabilidade dos conceitos de língua e cultura.

Tive uma palestra sobre **interculturalidade e percebi que não é só a língua que tem que entender, mas a cultura dos povos**, também o inglês e o espanhol vai ser apenas requisitos básico, mesmo sabendo que grandes empresas já estão exigindo uma terceira língua. Eu tenho que fazer o inglês mesmo o odiando essa língua, quero fazer o espanhol e quero muito aprender o francês, mas na palestra **o palestrante me disse que eu devo aprender o mandarim que será a língua mais falada futuramente.** (Grifo nosso)

Sobre a cultura é mesmo verdade primeiro que **só domina a língua quem conhece a cultura, pq muitas vezes o vocabulário depende da interpretação e essa, só conhecendo o povo, o inglês já é requisito básico muitas empresas nem citam mais a necessidade do domínio do idioma.**

No entanto, apesar de entender essa relação, e estar explícito na primeira resposta “mesmo odiando o inglês”, os respondentes concluem que é preciso aprender as línguas consideradas difíceis (inglês e mandarim), pois essas são a chave para o sucesso no mercado de trabalho. Portanto, consideramos que o contexto socioeconômico, no qual estamos inseridos no século XXI, condiciona nossas representações relacionadas com o processo de aprendizagem de línguas, que passam a ser um capital cultural (ZOLIN-VESZ; VILHENA, 2013) no nosso *currículum vitae*, que nos capacita para os melhores postos de trabalho com altos salários e, conseqüentemente, muito prestígio profissional.

A representação do melhor lugar para aprender a língua como “lá fora”, em imersão, se baseia no mito do falante nativo (KRAMSCH, 2001), já que ele é, por excelência, considerado melhor professor. Por isso, passar um tempo, por mais curto que seja, “lá fora”, ou seja, junto com o falante nativo, é sinônimo de aprendizagem certa, rápida e segura. Tal como podemos perceber nessa resposta à pergunta “depois do inglês, qual outro curso de idiomas é importante?”

Se eu fosse você, retomaria os estudos em inglês... Por uma razão muito simples: é o idioma mais usado internacionalmente e é o idioma que pode te trazer boas oportunidades de trabalho. **E, no mais, é fácil demais... Passe um aninho nos EUA, Inglaterra ou Austrália, que você volta com o inglês tinindo...** Garanto. (Grifo nosso)

É importante ressaltar que os três países sugeridos como locais para o processo de imersão são os considerados como “marcadores da norma”, de acordo com Krachu (1985, citado por KRAMSCH, 2001, p.29). Essa sugestão exemplifica o fenômeno chamado por Phillipson (1992), citado por Rajagopalan (2003, p.60) de “[...] “imperialismo lingüístico” e fala da “invasão lingüística” a que vêm sendo submetidas as demais nações [...]”.

Observemos outra resposta a essa mesma pergunta sobre o fato de os brasileiros acharem que é fácil aprender espanhol:

[a]cho que isso é uma questão de falsa impressão. As pessoas que nunca estudaram a língua, quando lêem algo em espanhol e entendem grande parte do texto (senão por inteiro), **acabam concluindo que é algo 'ridiculamente' fácil.** Então, notam os ditongos do castelhano e começam a fazer isso com outras palavras. Por esta razão é que vemos asneiras do tipo 'modierno', 'coca-cuela' e afins. No entanto, temos que saber que é um OUTRO idioma, e **como qualquer língua deve ser estudado sim, para que se possa dominá-lo.** Demanda tempo e muita dedicação. (Grifo nosso)

A tentativa de desconstrução da representação do espanhol como língua fácil, também está baseada na concepção formal de língua como sinônimo de gramática que deve ser dominada, ou seja, um quebra-cabeça que é preciso montar. O fato de o espanhol ser considerado “algo 'ridicularmente' fácil”, nas palavras do respondente, pelas pessoas que nunca o estudaram, fato que leva ao grande erro que é “misturar” o português e espanhol, mais conhecido como “portunhol”, que ocorre quando não dominamos a gramática e o léxico e “misturamos” essas línguas.

Das respostas dadas à pergunta “qual idioma é mais importante aprender é o espanhol ou inglês?”, ressaltamos essa, que também cita o “portunhol”:

[...] Agora, se quer medir o grau de importancia pelo número de falantes, o que também é um erro (visto que a muitas pessoas falando ingles e espanhol como segunda língua e ninguém contou elas), o ingles seria o mais bem visto. Por duas simples razões: - A "mais" pessoas falantes de ingles.  
- E todo mundo pode "enrolar" e "fingir" falar espanhol, pois nossas línguas são parecidas! Mas, já viu alguém "fingir" e "enrolar" falar ingles? Como seria isto? Um portuenglish? é bem difícil enganar (se não impossível). - **Mercosul?? Temos que aprender espanhol por causa do Mercosul, mas na maioria dos países (e creio que até nestes tipo: Argentina, Venezuela e Uruguai) as pessoas devem saber ingles.**(Grifo nosso)

Como professores-pesquisadores de espanhol, podemos nos perguntar: Por que nos desagrada tanto o portunhol? Considerando as necessidades dos falantes de línguas estrangeiras no contexto do século XXI, Rajagopalan (2003, p. 65) afirma que

[...] Num mundo globalizado como o de hoje, as línguas estão sofrendo influências mútuas numa escala sem precedentes. As chamadas “línguas francas” do mundo moderno já não são mais línguas cujas trajetórias históricas permaneceram contínuas e sem influências externas ao longo do tempo. São todas elas formas de comunicação que tiveram origem em contato efetivo entre povos, processo que continua com maior força nos dias de hoje em razão do encurtamento de tempo e espaço que é a marca registrada do momento histórico em que vivemos. Os chamados “portunhol”, “franglais”, “spanglish” são exemplos concretos da realidade lingüística do mundo de hoje. São línguas mistas em constante processo de evolução, inconcebíveis no final do século XIX [...]

A maioria dos brasileiros ainda não reconhece o valor do portunhol como uma língua mista (RAJAGOPALAN, 2003), ou seja, uma prática translíngua (CANAGARAJAH, 2013, citado por CAVALCANTI, 2013). O rechaço a essa língua, considerada mista, ocorre, porque os textos em portunhol apresentam “hibridez”, ou seja, aparecem marcas da “mistura” das línguas portuguesa e espanhola.

Portanto, a intolerância contra o portunholse deve ao fato de que essa prática translíngua ainda é considerada somente como uma interlíngua (MOTA; IRALA, 2014), ou seja, uma forma de “enrolar” ou “fingir” falar espanhol.

Poderíamos inferir que quem “mistura” as línguas, não é inteligente, dedicado, ou esforçado o suficiente para dominar a gramática da língua. Essa possibilidade de interpretação também se manifesta no próximo enunciado dado como resposta à pergunta “por que alguns brasileiros têm a péssima mania de achar que o espanhol é um idioma fácil?”.

Excelente pergunta! Quando cheguei aqui no Arizona **eu achava que falava espanhol como todo pensa no Brasil, e eu vi que eu não sabia nada!** Foi muito difícil aprender, tive que estudar e passar muito esforço pra conseguir hablar com o mexicanos que moram aqui, **realmente eh ridiculo ver brasileiro falando portunhol**, mas por outro lado eu admiro muito a capacidade do brasileiro em querer aprender outra lingua, em arriscar, vejo os americanos aqui que nao se esforcam para aprender outro idioma o que eh mais ridiculo ainda, acho que se vc que falar outro idioma **tem que meter a cara, e sair falando mas tambem tem que estudar, senao ficar igual americano falando "eu ser sua amigo..."doi ate nos ouvidos!**(Grifo nosso)

O discurso a partir do qual foi elaborada essa resposta também é um exemplo da intolerância linguística contra o portunhol que, segundo Leite (2008, p.21), “[...] gera discursos sobre a verdade (ou verdades), e também, sobre a compatibilidade/incompatibilidade teórica de duas verdades que se contrapõem.” Discursos, que privilegiam uma língua (o inglês) em detrimento de outra (o espanhol), amparados pelo discurso do imperialismo linguístico e poderio econômico e bélico dos Estados Unidos da América. Esses discursos intolerantes que não reconhecem a legitimidade do portunhol como uma língua mista ou uma prática translingue, a qual defendemos e acreditamos que no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) pode ser uma forma de aproximação aos nossos vizinhos do Cone Sul.

### **Considerações finais**

As representações presentes nos enunciados dos participantes dos grupos de discussão exemplificam a cultura de aprender línguas amparada na perspectiva monolíngue, que inspirou tantos métodos de ensino de base gramatical que sugeriam “receitas” para ensinar-aprender línguas, tal como o método audiolingual (RICHARDS; RODGERS, 2001), por exemplo.

Como mostramos, os dados apontam para as seguintes representações materializadas nos discursos dos participantes: (1) o prestígio do inglês (língua falada pelos melhores países) *versus* o (2) desprestígio do espanhol (língua falada por países com menos qualidade de vida ou empregos); (3) o discurso utilitarista (ZOLIN-VESZ; VILHENA, 2013) sobre a aprendizagem de línguas

estrangeiras que reforçam a motivação instrumental (ARNOLD; BROWN, 2000) para incrementar o currículo, ter mais chances de emprego e intercâmbio estudantil; (3) a aparente facilidade de aprendizagem do espanhol devido às semelhanças com o português para uns *versus* (4) a dificuldade devido às regras gramaticais para outros; e (5) a facilidade do inglês devido à simplificação das regras gramaticais *versus* a (6) dificuldade da pronúncia; o português existe, porque é possível “enrolar” e “fingir” falar espanhol, devido à semelhança

Assim, acreditamos que refletir sobre as representações presentes nas abordagens de aprender e de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1993) pode contribuir com o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e levar alunos e professores a considerar as práticas translinguais (CANAGARAJAH, 2013, citado por CAVALCANTI, 2013) como legítimas no contexto do século XXI.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ARNOUX, E. N. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. *Lenguas en un espacio de integración*. Acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 17-38.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. (Org.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, Madrid: 2000. p.19-41.
- CASTAÑOS, F. Dez contradições do enfoque comunicativo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, (21); 65-78, Jan./Jun. 1993.
- CAVALCANTI, M. Educação Linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e prática translingües. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p.211-226.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/Difel, 1990.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, 7a. ed.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1989.
- HALL, S. *As culturas nacionais como comunidades imaginadas*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2007.
- KRAMSCH, Claire. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAN, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.p.23-37.
- LEITE, M. Q. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *A formação do professor como profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, Discursos & Língua*: volume II. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 23-61.

TADEU DA SILVA, T. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. O currículo como representação. In: \_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 31 – 69.

ZOLIN-VESZ, F.; VILHENA, F. B. K. *Acuerdo cerrado – (des)construindo o discurso utilitarista sobre a aprendizagem da língua espanhola*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n(52.2): 259-269, jul./dez. 2013.