

O aprendiz de espanhol como língua estrangeira, um sujeito complexo

Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno (USP)

“Honestamente, esta frase solta não faz sentido algum. Nem em português nem em espanhol.”

Aluna de Avançado II.

Introdução

Nos últimos anos, tem sido objeto de nossa pesquisa observar como se dá o processo e o processamento do espanhol como língua estrangeira por adultos falantes do português brasileiro em situação de ensino formal. Entendemos por processo, a sucessão de estados ou de mudanças pelas quais os alunos vão passando ao longo do processo de ensino-aprendizagem e, por processamento, o momento em que os aprendizes manipulam os dados da língua estrangeira que estão aprendendo.

Com base em um teste experimental realizado durante nosso doutorado, desenvolvemos um modelo interpretativo de aquisição-aprendizagem que tem sua base epistemológica na teoria da Complexidade. Defendemos que, no momento do processamento, o aprendiz se vale de diversas informações, que interagem simultaneamente como um sistema dinâmico, que “[...] é um todo constituído de elementos diferentes, encaixados e articulados” (MORIN, 1996b, p. 278), marcado por uma organização dialógica entre ordem e desordem¹.

Numa primeira etapa de nossa pesquisa, analisamos, refletimos e apresentamos trabalhos sobre o paradigma da aula de espanhol como língua estrangeira que também interpretamos como um sistema dinâmico e como um caminho que se constrói na interação entre os sujeitos participantes do processo em

direção à língua alvo, alunos e professor, que se permitem provar o próprio caminhar, do qual fazem parte também o erro e a incerteza humana e, portanto, de abertura para o que na Complexidade se chama de Método, que é visto como estratégia e programa de ensino ao mesmo tempo.

Neste trabalho, apresentaremos outra reflexão de nossa pesquisa, na qual, entre outras coisas, defendemos que o aprendiz de espanhol como língua estrangeira e mesmo de outras línguas, assim como qualquer outro falante é um sujeito complexo, porque tem um cérebro para a linguagem (POSSENTI, 1992, p. 75) e não somente para a aquisição/ aprendizagem de uma gramática. Isso significa assumir que não separamos a informação gramatical (morfologia, sintaxe, semântica), da do discurso (efeito de sentido entre locutores) e da pragmática (contexto e uso) e que, portanto, não concebemos a língua em níveis ou camadas² e muito menos de que sua aquisição se daria por meio da combinação em unidades lingüísticas ascendentes; isto é, primeiro, a gramática, segundo, a pragmática e terceiro, o discurso ou ainda vice-versa.

1. A metodologia de pesquisa

Para que se possa entender como chegamos a essa concepção teórica sobre o aprendiz, parece-nos necessário esclarecer a metodologia de pesquisa utilizada, que é o que faremos brevemente neste item.

Participaram da pesquisa diferentes grupos de aprendizes que apresentavam diferentes características como: objetivo de curso (graduação em Letras, curso de idiomas e ensino específico para curso de Relações Internacionais), tempo de exposição à língua (mínimo de 50 e máximo de 250 horas-aula), material didático utilizado (com livro didático adotado, confecção de material específico etc.).

Alguns grupos tinham e outros não tinham sido submetidos à explicitação formal em aulas sobre o tema lingüístico escolhido, que se tratava da indeterminação do sujeito, incluindo o *uno(a)* e *la gente*. A partir do paradigma da Complexidade, interpretamos que analisar durante o processo de ensino-aprendizagem uma parte de um tema lingüístico pode nos dar uma visão do todo, pois o todo está nas partes e as partes estão no todo (concepção fractal).

Apresentamos aos aprendizes textos com os quais poderiam vir a ter contato em diferentes meios de comunicação da vida cotidiana (tiras de humor, jornal eletrônico e propaganda de revista) e nos quais apareciam as formas *uno*, *una* e *la gente*, que eram o foco de nossa pesquisa. Esses textos foram apresentados em 4 testes diferentes que classificamos em A, B, C e D. Por uma questão de extensão, neste trabalho, exemplificaremos somente com o teste B, que se tratava de uma tira de vinhetas do Livro *10 años con Mafalda*, de Quino.

A ordem de apresentação dos testes (A, B, C, D) variou entre os grupos, alguns receberam a seqüência A, B, C, D e outros D, C, B, A. Alguns grupos fizeram dois testes em uma mesma aula, num total de duas aulas para responder aos quatro testes. Outros grupos receberam um teste por aula, num total de quatro aulas para responder aos quatro testes.

Grosso modo, os testes se compunham de duas partes: uma de produção e outra de compreensão (composta de perguntas). Na parte de produção, os alunos reformulavam os enunciados em português e em espanhol. Adotamos a palavra reformulação em seu sentido *lato*: “[...] transformação de uma unidade discursiva de tamanho variável (da palavra ao texto) numa outra que seja, de uma maneira ou de outra, considerada semanticamente ‘equivalente’” (MAINGUENEAU, 1997a, p. 86).

Para a análise do *corpus* foi feito um cruzamento de informações proveniente de todas as partes do testes. Tal cruzamento foi importante na medida em que defendíamos desde nossa pesquisa de Mestrado que nem sempre a produção

revela de fato compreensão. A favor dessa argumentação, citamos um dos exemplos mais inusitados da pesquisa; trata-se de uma das respostas de um dos testes de um dos aprendizes, que apesar de apresentar boas reformulações, isto é, que captavam uma compreensão parcial do valor do *uno* naquele contexto (referência à 3ª pessoa do discurso), em outra seqüência do teste afirmava o seguinte: “Honestamente, esta frase solta não faz sentido algum. Nem em português nem em espanhol”.

2. Aprendiz, um sujeito complexo

O exemplo com o qual terminamos o item anterior, além de favorecer nossa argumentação sobre a assimetria entre produção e compreensão nos leva também a perguntar: Mas, afinal, o que é o aprendiz sujeito complexo e qual é a importância de reconhecer isso? Para responder a essas questões, usaremos as reformulações do teste B, em espanhol e português, de um dos participantes da pesquisa. O aprendiz era de um curso livre que estava no segundo estágio do nível avançado e que tinha estudado o tema *impersonalidad*. Vejamos a tira:



QUINO (1973): *10 años con Mafalda*. Barcelona: Lumen, p. 48.

Com relação a essa tira, temos a seguinte situação: na primeira vinheta, Mafalda está caminhando sozinha pela calçada. Na segunda, ela passa por duas senhoras que estão conversando. Mafalda consegue ouvir o comentário de ambas. Uma das senhoras diz: “¡Cuando vi que estaba toda cortada me dio una indignación!”,

ao que a outra complementa com a exclamação: “¡Es una barbaridad!”. Na terceira vinheta, Mafalda faz uma reflexão sobre o que acaba de ouvir: “¡Qué época triste, Dios mío! ¡Uno ya no sabe si la gente habla de leche o de cine!”.

A época triste à qual se refere Mafalda é a época em que ela e as senhoras vivem. Mafalda, ao ouvir *cortada*, brinca com a dupla possibilidade de sentido desse adjetivo, cujo referente está elíptico e que poderia ser tanto *leche* (leite) — e nesse caso *cortada* seria “talhado”, em português — quanto *película* (filme) — e nesse caso *cortada* seria “cortado”³. Por isso, Mafalda expressa ironicamente sua dúvida sobre o comentário das senhoras, que poderia ser o de qualquer pessoa, marcado pelo uso da forma *uno*; isto é, Mafalda (1^a pessoa) e qualquer outra (3^a pessoa) não saberiam dizer exatamente do que as senhoras estavam falando, se de cinema, fazendo uma alusão aos filmes censurados ou cortados por má qualidade ou se ao “leite coalhado” (*leche cortada*, em espanhol).

Frente a essa tira de Mafalda, o aprendiz tinha que atender a seguinte solicitação feita no teste: “Substitua o sublinhado por outra(s) possibilidade(s) em espanhol e em português, de modo que possa funcionar no mesmo contexto com sentido similar”. O enunciado sublinhado para as reformulações era: *Uno ya no sabe si la gente habla de leche o de cine.* Diante dessa tarefa, observemos como esse aprendiz trabalhou frente a esses dados do espanhol. Eis suas reformulações em espanhol e em português:

Espanhol: 1^a reformulação: *Nadie sabe de qué se hablan.*

2^a reformulação: *Ya no sabemos de qué se hablan.*

3^a reformulação: *No sé de que hablan.*

Português: O que tem haver (*sic*) uma coisa com a outra?

Analisamos as reformulações desse aprendiz, o processamento do *input* (nesse caso essa tira), da seguinte maneira: a seqüência das produções em espanhol do aprendiz, a partir do enunciado sublinhado, estabelece um *continuum* que vai da

generalização (efeito de sentido) à determinação do sujeito (significado). Ocorre generalização nas duas primeiras produções com estruturas diferentes. Na 1ª reformulação se dá pelo uso do pronome indefinido *nadie*, “ninguém”, em português, e do verbo flexionado em 3ª pessoa do singular (gramática). O uso do pronome indefinido *nadie* e o verbo “saber” flexionado em 3ª pessoa do singular captam o sentido da indeterminação do sujeito (discurso). A idéia de negação da estruturação *uno no sabe* se dá com o uso de *nadie* (*ninguna persona*), “ninguém” (nenhuma pessoa), no português. Na 2ª reformulação, o aprendiz começa usando parte da estrutura do enunciado de Mafalda (*Ya no*), excluindo a forma *uno*, mas deixando ainda a estruturação com modulação negativa. Capta na seqüência um significado possível para *uno*, generalizando a ação do sujeito, mas incluindo o falante também por meio do verbo “saber” flexionado em 1ª pessoa do plural (“sabemos”: eu + você + eles). A determinação se dá na 3ª produção pelo uso do verbo “saber” flexionado em 1ª pessoa do singular (*yo*, eu, em português). A reformulação em português nada tem a ver com a estruturação do espanhol, capta em modulação prosódica de pergunta o sentido pragmático-discursivo da falta de entendimento e de indignação que Mafalda expressou de outra maneira em espanhol.

3. Conclusão

A partir da análise das reformulações do aprendiz, pudemos observar como o aprendiz trabalha sobre os dados da linguagem, do *input*, usando seus conhecimentos gramaticais e pragmático-discursivos a fim de conseguir o mesmo efeito de sentido da tira de vinhetas de Mafalda. Por outro lado, recordemos o comentário inusitado do outro aprendiz que citamos anteriormente: “Honestamente, esta frase solta não faz sentido algum. Nem em português nem em espanhol”, que trabalhou satisfatoriamente sobre os dados, mas que, ao mesmo tempo, mostrou consciência de

que não compreendeu nada do que leu ou produziu. Tudo isso nos leva a concordar com o que diz Slagter (1998):

Por “adquisición” se entiende algo que se opera en el mismo alumno, cuyo proceso y producto son algo creado por él, no impuesto ni impartido por el profesor. Puede ser que éste influya, pero cuando decimos que un alumno adquiere la segunda lengua, es probable que se deba a otra lógica que la del orden de los capítulos de nuestra gramática descriptiva.

Em nosso trabalho de pesquisa, inspiramo-nos inicialmente em palavras de Possenti (1992, p. 75) sobre o fato de o ser humano e, conseqüentemente, de o aprendiz ter “[...] um cérebro para a linguagem, não só para a gramática”; isto é, uma concepção na qual o indivíduo trabalha sobre dados da linguagem e modifica ativamente uma situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a determinada situação. Posteriormente, partindo também de algumas idéias de Morin (*ibidem*), de outras de Possenti (2002, p. 124) e de Vygotsky (2001)⁴, concebemos que o sujeito é um sistema auto-organizador — consciente, em alguns momentos, e não consciente, em outros — dependente da informação do mundo exterior para organizar/trabalhar sobre dados da linguagem, da cultura e da própria identidade subjetiva/afetiva (componentes igualmente complexos).

Tendo em mente essa concepção de aprendiz como sujeito complexo e também de aula como sistema dinâmico, é fácil vislumbrar que importância isso tem para nós, professores e pesquisadores, sujeitos igualmente complexos, que vivemos essa experiência junto com esses aprendizes. Cabe-nos refletir sempre mais e mais sobre que papel temos, executamos e cumprimos realmente ao longo do processo de ensino e aprendizagem, e que, portanto, é imprescindível que estejamos preparados tanto para a ordem como para a desordem do processo individual de cada aprendiz, e, quem sabe, às vezes, até mesmo coletivo.

Referências

MAINGUENEAU, D. *Os termos-chave da análise do discurso*. Tradução de Maria Adelaide P. P. C. da Silva. Lisboa: Gradiva Publicações, 1997.

MENEZES, Vera. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, Fátima Cabral (Org.). *Ensino-Aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz Editora, 2005. p. 23-36.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora F. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. p. 45-58.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora F. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b. p. 274-286.

POSSENTI, Sírio. Um cérebro para a linguagem. *Boletim da Abralin*, v. 13, dez. 1992.

_____. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba: Criar Edições, 2002.

QUINO. *10 años con Mafalda*. Barcelona: Lúmen, 1973.

SLAGTER, Peter Jan. ¿Café para todos? In: VIDONI, M. Scaramuzza (Org.). *Didattica della lingua spagnola. Ricerche 2*. Milano: Istituto di Lingue e letterature iberiche e iberoamericane, Università degli Studi, Milano & Librerie CUEM, 1998. p. 1-31.

VYGOTSKY. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Notas

¹ Tese disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-14122006-162306/>>.

² Segundo Possenti (2002, p. 16), há uma suposição de interpretação de linguagem que separa o que é gramática do que seria discurso, que viria da concepção de linguagem de Jakobson (*apud* PÊCHEUX, 1969, p. 72; *apud* POSSENTI, *ibidem*), que considera que a linguagem se estabelece em níveis (camadas). Assim, de acordo com Jakobson, o falante iria combinando em unidades lingüísticas ascendentes as diversas camadas que compõem a língua (sintaxe, semântica, pragmática, discurso). Essa concepção, que segundo Possenti (*ibidem*), “[...] explicaria algumas características da construção das seqüências [...]”, se correlacionaria também a um modelo de interpretação em que “[...] haveria interpretações impostas pela gramática (ou, pelo menos, interpretações limitadas pela gramática). Segundo essa perspectiva, o procedimento deveria seguir etapas de análise. Quando a sintaxe é suficiente para garantir a interpretação, fica-se na sintaxe; isto é, não é necessário apelar para outras instâncias. Apenas se a sintaxe falha é que se passa para a camada semântica. E o procedimento se repete: se a semântica não dá conta de uma interpretação, então, e só então, passa-se para a camada pragmático-discursiva” (*Ibidem*, p. 16-17).

³ Nos dias de hoje fica difícil saber se “filme cortado” seria uma questão de má qualidade (comum à época) ou de censura.

⁴ Segundo Menezes (2005), apesar de a obra de Vygotsky ser da década de 20, portanto anterior ao surgimento da teoria dos sistemas complexos, o autor já explicava a relação entre pensamento e linguagem como um sistema dinâmico e complexo.