

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS
ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA**

O aprendiz (em) cena: o contato com a língua espanhola
e a criação de um espaço ficcional.

Marcos Maurício Alves da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul

SÃO PAULO
2006

Ao Gustavo e à Eliete que são os amores
maiores que o coração pode ter.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Adrián Pablo Fanjul pelos lampejos de luz dados durante toda a orientação deste trabalho. E ao amigo Adrián que tanto me ouviu e acompanhou nos últimos 4 anos.

À professora Maite Celada que ajudou com leituras atentas e indicações importantes no momento da Qualificação e principalmente por seu sorriso que ilumina a alma de quem o recebe.

À Eliete que quase não reclamou de meu pouco tempo de dedicação nos últimos meses e que sempre me apoiou acreditando que eu seria capaz de chegar onde queria.

Ao Gustavo que com apenas 18 meses já aprendeu a respeitar quase todos meus momentos de reflexão e escrita diante do computador.

À minha mãe e meu irmão Rafael que, ainda que à distância, sempre me incentivavam. À Tia Wanda, Mario, Danilo e Marcelo que confiaram que eu conseguiria realizar este trabalho.

À família que estava sempre presente: Almy (mais do que cunhado, amigo – irmão) que me ouvia e me ajudava nas discussões (mesmo as menos acadêmicas), Beth que cuidava do Gustavo e lhe mostrava minhas fotos para que não esquecesse quem era o pai em minhas muitas ausências acadêmicas. À Eliane e à Grinha que me ouviam reclamar e tentaram me acalmar em tantas ocasiões.

Aos amigos que ajudam em qualquer momento. David Melo e sua postura sempre quixotesca; Andreia dos Santos, querida amiga de confidências acadêmicas; Zaqueu Machado, porque mesmo longe eu podia sentir seu carinho; Marilene Alves, que me aconselha e critica sempre que preciso, Greice Nóbrega que sempre tinha um sorriso doce para oferecer e Gustavo Garcia que nos últimos tempos tem sempre ouvido atentamente minhas dúvidas e ajudado no que é possível.

À Hélade que em poucas (mas proveitosas) conversas me ajudou com muitas idéias e indicações. Ao José de Nicola que nos últimos dias incentivou-me, falando de coragem e de esperança para até aqui conseguir chegar.

À Graça, Maria Inês, Sarita, Beatriz, Elyane e Stella porque mais do que alunas são amigas que me ensinaram a ver o mundo com outros olhos.

Aos colegas (alunos e professores) do Laboratório de Dosimetria do IFUSP que em tantas festas me receberam e me fizeram ver que eu realmente estava no caminho certo ao escolher Humanas.

Aos alunos que participaram da amostra, pois sem eles não haveria dissertação.

Aos alunos que não participaram com seus textos, mas sempre incentivaram com palavras de carinho e afeto.

Ao SENAC, *Español en el Campus* (EEC), SINESP e UNICAPITAL por ter me dado a oportunidade de poder coletar os dados do trabalho.

Traduzir-se

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?
Ferreira Gullar

RESUMO

A presente dissertação pretende mostrar marcas de uma possível criação de um ‘espaço ficcional’ no contato do aluno de espanhol como língua estrangeira (LE) e a língua que estuda. Para chegar a estas marcas postulamos uma metáfora que pode comparar o ‘espaço ficcional’ com as representações sobre a língua espanhola no Brasil.

Como amostra de pesquisa coletamos redações de alunos de espanhol como LE de níveis intermediário e avançado. Foram obtidas cinco amostras com diferentes gêneros e temáticas. Analisando as redações encontramos regularidades que nos levam a perceber a criação de um ‘espaço ficcional’, cuja descrição crítica pode ser outro modo de ver o que acontece com a subjetividade na aprendizagem de uma LE.

No caminho que nos leva em direção ao espaço ficcional, encontramos uma série de tons e vozes. E também enunciados sobre um encantamento com a língua espanhola que parece promover a possibilidade de entrar em espaços novos e transformar estes espaços alheios em próprios por uma apropriação ou absorção do estranho.

Palavras-Chave: espaço ficcional, representação, metáfora, regularidades discursivas, tons e língua espanhola.

ABSTRACT

The present dissertation intends to show marks of a possible creation of a 'fictional space' in the contact of a student of Spanish as a foreign language and with the language he studies. In order to get these marks a metaphor that can compare the 'fictional space' to the representations on the Spanish language in Brazil was postulated.

As research sample, compositions of intermediate and advanced-level students of Spanish were collected. Five samples with different genres and themes were made. Analyzing the compositions we have found regularities that lead us to notice the creation of a 'fictional space', whose critical description can be another way of seeing what happens with the subjectivity in the learning of one foreign language.

On the road that takes us towards the fictional space, we have found a series of tones and voices. It is also enunciated an enchantment with the Spanish language that seems to promote the possibility to enter in new spaces and to transform these strange spaces in their own for a stranger's appropriation or absorption.

Key words: fictional space, representation, metaphor, discursive regularities, tones and Spanish language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – TRAMA TEÓRICA.....	12
1. Jogo metafórico: Representação – espaço ficcional.....	12
2. A poética do mundo.....	17
3. A personagem.....	21
4. “Deslocamentos Subjetivos” na língua estrangeira.....	22
4.1 O encontro entre o “eu” e “os outros”.....	24
5. Como consideraremos a sociedade brasileira neste trabalho.....	25
5.1 As representações sociais e as comunidades nacionais.....	26
5.2 O habitus.....	28
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS EMPREGADOS.....	30
1. O Corpus do Trabalho.....	30
2. Os sujeitos participantes.....	31
3. A primeira e segunda amostras: El español y yo.....	32
4. A terceira e quarta amostras: A própria infância e a invenção de outra.....	34
5. A quinta amostra: as entrevistas.....	35
6. As análises que fazemos.....	36
7. Quadros explicativos de turmas e nomes.....	37
CAPÍTULO III – ANÁLISE DAS REDAÇÕES: O SER EM CENA.....	39
Primeira Parte.....	39
1. Vozes de personagens.....	39
1.1 O Tom Exclamativo.....	41
1.2 Tons Diferentes em Português e Espanhol.....	43
1.3 Tom de Encantamento.....	44
1.4 Tom Romanesco.....	48
1.5 Tom Publicitário.....	51
Segunda Parte.....	53
1. A infância e o mundo da fantasia.....	53
1.1 Algumas regularidades encontradas.....	54
1.1.1 Felicidade Infantil.....	54
1.1.2 Descrição dos personagens.....	58
1.1.3 Famílias perfeitas e meio rural.....	58
2. Outros tons.....	62
2.1 Tom de nostalgia nos textos autobiográficos.....	63
2.2 Tom de exclamação.....	65
2.3 Mesmos “tons” em outra amostra.....	67
3. Discurso reportado.....	70
4. Texto biográfico e texto ficcional do mesmo autor: comparações.....	72
5. O mundo criado - era uma vez... ..	74

Terceira Parte	79
1. <i>Nossa casa e rua</i>	79
1.1 <i>As “passagens” entre os espaços de “a casa” & “a rua” nas redações.</i>	84
1.2 <i>Algumas “passagens”</i>	85
1.3 <i>Os temas e tons que permanecem. E os novos que aparecem</i>	92
CAPÍTULO IV – EM BUSCA DA ‘TERRA DO NUNCA’?	97
1. <i>O movimento de restauração do espaço próprio</i>	97
2. <i>Traços do ‘espaço ficcional’</i>	99
2.1 <i>Regularidades temáticas e o “cenário”</i>	99
2.2 <i>Regularidades sintáticas e enunciativas</i>	102
3. <i>O imaginário sobre a língua espanhola no Brasil: um certo olhar</i>	105
4. <i>Pequenas conclusões sobre as regularidades e o espaço ficcional. O encontro com a Literatura</i>	109
FECHANDO AS CORTINAS	112
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

A idéia deste trabalho surge depois de alguns anos como professor de espanhol e também como ator que representava em espanhol, principalmente. Percebemos então que parecia haver certos traços que aproximavam os atores que representavam seus papéis no teatro e os alunos quando falavam espanhol. Refletindo sobre essas tentativas quase de representação teatral na LE, começamos a observar melhor certos fenômenos e perceber que parecia haver uma tendência à ficcionalização não só nos discursos orais dos alunos, mas também nos textos escritos. Começamos então a ler textos que pudessem dar-nos pistas sobre a analogia em que pensávamos, vendo na aprendizagem da LE a criação de um personagem com características próprias da personagem teatral, e também que pudessem guiar-nos sobre deslocamentos que se dão na subjetividade afetada pelo contato com uma LE, e sobre as mudanças ocorridas no aprendiz durante esse processo. E também começamos a ler textos que tratam sobre as representações ou sobre imaginários a respeito da língua espanhola no Brasil. Com essas primeiras leituras e uma intuição de que na língua estrangeira havia um espaço de representação de si mesmo diferente do que se tem na LM, fizemos uma primeira amostra com textos escritos por alguns alunos. Criamos uma metáfora que pudesse mostrar que este “espaço” representa, de um modo diferente, os diferentes processos envolvidos nas subjetividades afetadas no contato com a LE e as representações sobre o espanhol no Brasil.

Para atingir esse objetivo passamos a analisar textos narrativos e algumas entrevistas escritas inventadas por alguns estudantes. Encontramos nos textos analisados regularidades que apontam para a idéia da construção de uma “ficção” na LE, ficção essa na qual podemos perceber características principalmente narrativas, mas também com pontos de contato com o gênero dramático. Postulamos, então, a metáfora da seguinte maneira: comparar alguns aspectos das representações sobre a língua espanhola no Brasil com o espaço ficcional criado pelo aprendiz.

O primeiro termo desta metáfora, as representações sobre a língua espanhola no Brasil, é tema que faz parte de alguns trabalhos acadêmicos desenvolvidos no País nos últimos anos. O espaço ficcional, segundo termo da metáfora por nós estabelecida, é um dos possíveis lugares em que muitos aprendizes parecem colocar-se quando têm que se enunciar em espanhol. Nosso trabalho contribui para ampliar os estudos sobre as

representações sobre o espanhol no Brasil observando de um modo peculiar os processos subjetivos afetados pelo contato com uma LE.

Como afirmamos a princípio, em uma proposta inicial de trabalho pensávamos em encontrar nos estudantes de espanhol como LE traços de uma personagem dramática comparável com as personagens construídas pelos atores que representam no teatro. No entanto, com as primeiras análises feitas em algumas redações percebemos que parece não se construir só uma personagem, mas um espaço diferente na LE daquele que se configura na LM. Então começamos a refletir sobre esse espaço e postulamos uma metáfora que possa, de alguma maneira, ajudar a compreender alguns dos caminhos que envolvem o aprendizado em uma LE.

O corpus que analisamos está composto por diferentes redações de alunos de espanhol como LE. Foram feitas cinco amostras, totalizando 68 textos. Em três das amostras, pelo menos, os alunos tinham que falar sobre si mesmos, a respeito da infância ou do contato com a língua espanhola. Não consideramos, no entanto, estes textos puramente biográficos, pois acreditamos que todo escrito narrativo ficcionaliza e é nesse contexto que trabalhamos com a possibilidade de ficcionalização dos alunos, o que nos leva a perceber um espaço ficcional com características próprias.

No Capítulo I, temos como primeiro objetivo descrever o conceito de metáfora, principalmente pensando a possibilidade de uso desse recurso em um texto acadêmico. Além disso, estabelecemos diferenciações entre os termos fingido e ficção, e também algumas explicações sobre os “deslocamentos subjetivos” que podem acontecer no sujeito por meio do contato do aprendiz com uma LE. E na parte final do Capítulo fazemos considerações sobre uma área do conhecimento diferente da que vínhamos trabalhando até o momento, pois trataremos sobre as “representações sociais” e “comunidades nacionais”. Também apresentaremos a noção de habitus.

No Capítulo II explicaremos quais foram as pessoas que participaram de nossa coleta de dados e serviram de sujeitos e também quais formam as amostras que fizemos descrevendo o porquê de fazer as cinco e qual a finalidade de cada uma delas. Por fim, apresentamos os tipos de regularidades que levantamos durante a análise e explicamos o porquê ter seguido por esse caminho. Além disso, acrescentamos nesse Capítulo II uma tabela com os grupos participantes e o nome fictício dos alunos. A idéia de colocar aqui a tabela é facilitar a localização dos sujeitos em seus respectivos grupos.

Já o Capítulo III, o mais longo de todos, consta principalmente das análises feitas. O capítulo está dividido em três partes. A primeira tem como título *Vozes de Personagem* e ali analisamos alguns dos tons encontrados nos textos. A segunda intitula-se *A infância e o mundo de fantasia* e trabalhamos, sobretudo, com análises de regularidades temáticas e com outros tons; além disso, trabalhamos com alguns enunciados de uma amostra que não foi recolhida por nós, mas que nos serviu para ver que em outros textos, com temáticas totalmente diferentes, fenômenos semelhantes acontecem. Ainda nessa segunda parte começamos um primeiro esboço de aproximação espacial entre certos tipos de textos literários e o espaço ficcional criado na LE. Também há nessa parte referências a estudos sobre a sociedade brasileira. Na terceira parte desse capítulo, que se chama *Nossa casa e rua*, aproximamo-nos dos conceitos de Roberto DaMatta e mostramos que há nos textos ‘passagens’ de um espaço para o outro que parecem muitas vezes intermediados pelo contato com a LE.

No Capítulo IV tentamos de alguma maneira sintetizar as análises feitas, e, a partir das regularidades nos textos, encontrar marcas que mostrem a criação do espaço ficcional na LE. Sintetizamos as características do espaço ficcional e a partir dessa sintetização fazemos analogias com o mundo criado de alguns textos da literatura infantil brasileira.

E por fim, no encerramento, que tem por título “Fechando as cortinas...”, falamos acerca das contribuições desta dissertação no campo do ensino / aprendizagem de língua espanhola e sintetizamos as principais idéias do trabalho.

CAPÍTULO I

TRAMA TEÓRICA

*“Que sei eu do que serei, eu não sei o que sou?
Ser o que penso?
Mas penso ser tanta coisa!
E há tantos que pensam ser a mesma coisa
que não pode haver tantos!”
Fernando Pessoa*

1. Jogo metafórico: Representação – espaço ficcional

Nosso objetivo neste trabalho é mostrar a criação do que chamaremos um "espaço ficcional" no contato do aprendiz brasileiro de espanhol escrevendo na língua que estuda.

A metáfora que empregamos neste trabalho tem como utilidade esclarecer aspectos do contato que incidem na aprendizagem de uma língua estrangeira. Não necessariamente com fim didático, mas para propor outra visão sobre a relação do “espaço do aprendiz” e a língua estrangeira. Acreditamos que essa metáfora poderia ser aplicada para explicar esta relação no aprendizado de qualquer língua estrangeira, mas nós aqui trabalhamos, especificamente, com o estudante brasileiro que entra em contato com a língua espanhola em contexto de aprendizado formal.

Nessa primeira parte do trabalho nos deteremos em mostrar, além de algumas definições de metáfora, suas aplicações nas ciências. Também veremos o porquê de termos decidido elaborar uma metáfora sobre as representações do aluno brasileiro de espanhol como LE e a construção de um espaço ficcional. Ao longo do trabalho tentaremos sustentá-la com a análise do *corpus* e com o arcabouço teórico por nós consultado.

Encontramos num texto de Barbosa (1974) uma definição de Konrad em que nos apoiaremos.

*“A metáfora e o mito são duas variedades de um mesmo mecanismo que serve à formação de muitos fenômenos diversos: trata-se sempre da tendência fundamental em descobrir parentescos entre os objetos e em uni-los sob um aspecto novo.”
(Konrad, Hedwig in Barbosa p. 16)*

Ainda sobre a ‘tendência fundamental’, Barbosa afirma que esse parece ser o nó do problema. E ainda que “ou se admite a vinculação entre a formação das metáforas e o esforço humano de apreensão da realidade, ou se vê a metáfora como elemento desligado

de um sistema mais amplo, e apenas integrando um repertório de tropos esvaziado de significações relacionais.” (1974:16)

Barbosa explica também que o termo final do texto do Konrad implica precisamente a obtenção de uma realidade diversa por força da criação de relacionamentos inusitados: “o aspecto novo dos objetos é aquilo que resulta da formalização diferente de significados semelhantes” (idem: 16). Em nosso trabalho com a postulação da metáfora que usamos para explicar aspectos da subjetividade do aprendiz tentamos criar um ‘aspecto novo’ para dar uma explicação diferente a respeito do contato entre o estudante de espanhol como LE e a língua espanhola.

Encontramos outras definições sobre a metáfora que, de certa forma, ajudam-nos na explicação do uso desse termo em nosso estudo. Davidson (1992), por exemplo, diz que “A metáfora é o trabalho de sonho da linguagem e, como todo trabalho de sonho, sua interpretação recai tanto sobre o intérprete como sobre seu criador.” (p.35)

Talvez devamos explicar como surge a idéia dessa metáfora e de que modo pretendemos dar sustentação teórica a esse “sonho”. Como dissemos na Introdução, a fagulha inicial desse trabalho surgiu de nossa experiência como professor de espanhol e como ator de teatro, representando tanto em língua materna (LM) quanto em espanhol. A partir de observações durante as aulas e também durante o processo de criação teatral, começamos a perceber que havia certas tendências que se repetiam em ambas as experiências. Assim, intuímos que o processo de construção da personagem pelo ator no teatro e as modificações na subjetividade que envolve o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira poderiam ter algo em comum. Então, numa primeira etapa deste trabalho, tentávamos encontrar semelhanças entre o aprendiz e o ator de teatro. Percebemos, ao longo do processo de estudo, uma série de analogias possíveis entre esses dois sujeitos. As amostras que fizemos nos levaram a ampliar esse modo de ver os processos na subjetividade do aprendiz para a idéia de um espaço ficcional que tem características de vários gêneros literários e não só do gênero dramático. Esse “sonho” construído por nós por meio de uma metáfora não tem caráter poético. Pretendemos aqui desenvolver um texto científico que tenta mostrar por meio da análise de textos dos alunos a criação de um espaço ficcional.

Outra descrição de metáfora é de Ciaspucio (2005) que, em um artigo chamado “Las metáforas en la creación y recontextualización de las ciencias”, analisa as metáforas no discurso científico descrevendo-as assim:

“La metáfora es un fenómeno que va mucho más allá de palabras, o mejor, de conceptos aislados: las metáforas nos permiten entender un dominio de la experiencia en términos de otro...” (p. 189)

E afirma também que: *“...las metáforas se consideran un instrumento de pensamiento y de acción y no meramente un ornamento lingüístico.” (p. 185)*

Aqui vamos nos valer de uma metáfora para tentar explicar as relações entre o aprendiz de uma língua estrangeira e a língua que estuda. Como diz Ciaspucio acima, não pensamos que essa metáfora seja simplesmente um ornamento lingüístico, mas sim queremos que seja um instrumento de pensamento e ação e sirva para a reflexão sobre o que pode vir a acontecer nesse contato.

Jakobson (1975), em um artigo intitulado “Dois Aspectos da Linguagem e Dois Tipos de Afasia”, tenta dar algumas explicações sobre esse problema da linguagem e, ao mesmo tempo, ao longo do texto, nos dá pistas sobre o que é para ele a metáfora.

Jakobson explica a metáfora como: “A similaridade das significações relaciona os símbolos de uma metalinguagem com os símbolos da linguagem a que ela se refere. A similitude relaciona um termo metafórico com o termo a que substitui.” (p. 61)

Ele também amplia a idéia de metáfora mostrando que esse conceito não se aplica somente a textos literários, mas a outros tipos de linguagem como o cinema e a pintura.

Assim, podemos ver que para ele a metáfora é a substituição de um termo por outro que, não sendo iguais, guardam entre si aspectos que podem ser comparados. É isso o que procuramos fazer em nossa pesquisa quando estabelecemos dois termos de comparação: por um lado os processos que acontecem em subjetividades afetadas pelo contato com uma LE e pelas representações que essa LE tem na formação social brasileira, e por outro lado, um espaço ficcional com características determinadas.

Umberto Eco, em *Os Limites da Interpretação* (2000), explica alguns conceitos de metáfora, não necessariamente definindo o que é metáfora, mas mostrando suas aplicabilidades em diferentes âmbitos e também na ciência. Algumas explicações de Eco nos ajudaram a ver que era possível estabelecer a metáfora utilizada na realização desse trabalho. Ele afirma, por exemplo, que “A metáfora funciona porque se escolheu, entre as propriedades periféricas de ambos os sememas, um traço comum que foi erigido em gênero apenas para aquele contexto em particular.” (p. 119). Não podemos imaginar que haja uma relação direta entre esses fenômenos que nos levam a postular um espaço ficcional e o imaginário sobre as línguas, mas por meio dessa metáfora podemos entender melhor os

modos em que o contato com a LE afeta a subjetividade, em particular de um setor da classe média brasileira urbana diante do espanhol.

No *Diccionario de Análise do Discurso* de Maingueneau e Charadeau (2004), encontramos uma das possíveis definições de metáfora, dada por Black: “a metáfora consiste em *fazer interagir*, em um enunciado, dois **campos semânticos**, em que um forma o **foco** e o outro, a **moldura** da figura. Tal interação não substitutiva cria uma entidade conceitual inédita.” (p. 329 – grifo no original).

Eco também cita Black em um enunciado que pode deixar mais clara a explicação acima dada:

“Algumas metáforas tornam-nos capazes de ver aspectos da realidade que a produção mesmo de metáforas ajuda a constituir. O que não é, porém, de espantar se pensarmos que o mundo é indubitavelmente o mundo sobre uma certa descrição e um mundo visto dentro de uma certa perspectiva. Certas metáforas podem criar tal perspectiva.” (Black, in Eco, 2000: 121)

O conceito de metáfora não é usado somente na Teoria Literária. Davidson (1992) expõe seu pensamento sobre esse tema. Para ele:

“A metáfora é um artifício legítimo, não apenas na literatura, mas também na ciência, na filosofia e no direito; é eficiente no elogio e na ofensa, na oração e na propaganda, na descrição e na prescrição.” (p. 36)

Neste trabalho tentamos trazer para o campo da ciência uma metáfora e sustentá-la mediante análise e argumentação.

Outros autores também confirmam a possibilidade de uso da metáfora nas ciências. Na introdução de seu artigo *La metáfora en la definición científica*, Hernán Díaz analisa as idéias de George Lakoff sobre a metáfora. Lakoff afirma que as metáforas não são um fenômeno pura e superficialmente lingüístico, mas sim remetem a estruturas cognitivas do ser humano. (Díaz, 2006: 105). Sendo assim, Díaz afirma que se a metáfora é conhecimento, deve participar do discurso científico de maneira central, não apenas em posições periféricas.

Aqui em nosso trabalho a metáfora adquire uma posição central, pois é a partir dela que pretendemos construir a base de discussão de todo o texto.

“...es importante resaltar dos cosas: primero, la pertinencia de la inclusión de metáforas en la ciencia y en especial en la definición científica; segundo, la

capacidad específica de la definición metafórica para incorporar la dinámica temporal como parte de la definición misma.” (Díaz, 2006: 109)

No mesmo artigo, Díaz, para exemplificar seu uso nas ciências, faz um estudo sobre a metáfora que Bourdieu usa para explicar o que é campo intelectual. Díaz afirma que Bourdieu não usa a metáfora com objetivo estético de embelezar ou deixar o texto acadêmico mais poético e sim com a idéia de explicar uma nova definição científica. Em nosso trabalho não temos a intenção de criar uma nova teoria, mas a metáfora por nós estabelecida serve para ampliar os horizontes sobre o estudo do contato do aprendiz com a língua estrangeira em geral. E aqui em nosso estudo, em particular, sobre o brasileiro com a língua espanhola.

Díaz ainda afirma que:

“...al ser la metáfora la manera en que concebimos la realidad abstracta, no podemos explicar ese objeto sino a través de sinónimos o perífrasis que insisten en la característica metafórica.” (idem: 108)

Guiomar Elena Ciaspucio, em “Las metáforas en la creación y recontextualización de las ciencias” (2005), faz uma análise sobre a possibilidade de uso da metáfora nas ciências e diz que desde o século XVII até os anos 70 do século XX não se permitia o uso desse conceito. O texto tinha que ser o mais claro possível e a metáfora poderia fazer com que os conceitos científicos não fossem bem entendidos. No entanto, afirma que nos tempos atuais a metáfora é um conceito usado em muitas explicações científicas.

*“Desde el campo de la lingüística Weinrich (1995) ha sostenido que la prohibición o tabú que reza ‘el científico no emplea metáforas’ no es más que un mito. En realidad, la conclusión razonable de una revisión solo superficial de las obras capitales de las ciencias modernas es que **la ciencia se hace con metáforas**”.* (2005: 194, grifo no original)

Ciaspucio (2005) ainda explica que as metáforas constituem um procedimento cognitivo-comunicativo essencial nos diferentes textos científicos. E, analisando os estudos de Lakoff e Johnson, afirma que a tese central desses autores é que a metáfora é um instrumento do pensamento em primeira instância e só depois um recurso lingüístico.

2. A poética do mundo

*“O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.”
Fernando Pessoa*

Um dos objetivos desse trabalho é tentar encontrar regularidades nos textos de diferentes alunos de espanhol como LE que possam nos mostrar marcas desse espaço ficcional que postulamos. Para isso pensamos que um dos caminhos podem ser os textos escritos por esses alunos. Antes de receber o resultado das redações, quando ainda pensávamos em como abordar o tema, imaginávamos encontrar marcas para expor a criação de uma personagem pelos alunos de espanhol. Uma personagem que pudéssemos comparar com a personagem teatral criada pelo ator. No entanto, o que percebemos na leitura dos textos é que mais do que só uma personagem, há indícios de todos os componentes de um mundo ficcional, tanto nas redações ditas autobiográficas, quanto nas deliberadamente ficcionais¹. Como já explicamos na Introdução, apesar de que sempre que se narra há um grau de ficcionalização, acreditamos que a LE, por razões que explicaremos nas páginas seguintes, favorece formas específicas de produção ficcional, com limites mais tênues entre o vivido e o desejado.

Amora (1971:39) explica que recriar a realidade a seu modo é fazer ficção, e isso independe de quem esteja recriando a realidade, seja um jornalista, um ensaísta, um escritor. Ou, pensamos nós, um aluno que escreve um texto para o professor numa aula de LE. Amora, analisando a teoria de Aristóteles sobre a *mimese*, explica que “a literatura é *mimese* (é imitação, é recriação da realidade que apreendemos e humanizamos)”.

Além das definições sobre o mundo criado, mostrando que recriar a realidade a seu próprio modo é fazer ficção, veremos também definições de ficção que serão importantes para o desenvolvimento do trabalho. Rosenfeld (2000) afirma que “A verificação do caráter ficcional de um escrito independe de critérios de valor. Trata-se de problemas ontológicos, lógicos e epistemológicos.” (p. 15). E, para Ataíde (1972), “A literatura é uma recriação da realidade através da imaginação do artista.” (p. 3). A teoria literária traz à tona uma série de questões envolvendo o que é o texto e a criação de uma personagem e um espaço ficcional

¹ Explicaremos melhor os tipos de redações que analisamos neste trabalho no Capítulo II.

Käte Hamburger, em *A lógica da criação literária* (1986), faz uma distinção entre os termos ‘fingido’ e ‘ficção’, afirmando que aquele significa algo pretense, imitado, inautêntico, figurado, e que esse significa o modo de ser daquilo que não é real: da ilusão, da aparência, do sonho, do jogo. Essa distinção é muito importante para o caso que nos ocupa.

Podemos pensar que a criança que brinca de ser adulto desempenha um papel fictício de adulto. Assim como o ator que representa determinada personagem não finge sê-lo, mas o representa como personagem fictícia. O ator e a criança estão em situações socialmente identificadas como de ficcionalização (teatro, brincadeira mimética). É aceito por todos que ambos (ator e criança) estejam agindo, nesse contexto, de maneira *fingida*.

Hamburger afirma que “A situação ficcional resulta ser uma atitude completamente diferente daquela que produz uma situação fingida.” (1986: 225). Acreditamos que o fingimento se relacione mais com o desejo de enganar e que o ficcional muitas vezes se mostra como não real, está mostrado como algo ilusório. No entanto, a própria autora admite que “No emprego lingüístico, sem dúvida, aproximam-se as noções de ‘fingido’ e ‘fictício’. (...) E no uso comum, fictício, ficção, têm o significado do irreal, imaginado.” (p. 40)

Os alunos que participaram de nossa amostra em nenhum momento pareceram estar tentando “enganar” o interlocutor em suas redações. Também não está exatamente “fingindo” um aprendiz quando fala. Mas, no contato com a LE, mesmo que não haja o engano, há um “sonho” do aprendiz que parece estar já no senso comum onde o grande propósito é “enganar”, ou seja, “passar-se” por falante da língua alvo, que “não se note” que não é nativo. Esse desejo também tem a colaboração do mercado de ensino de línguas que insiste em vender a imagem de que qualquer estudante, depois de um tempo, poderá “enganar” e se passar por nativo. Mas ainda fica uma dúvida no ar: até que ponto é aceito que a fala do aprendiz esteja socialmente legitimada como “ficcional”, como a brincadeira da criança e a representação do ator? Acreditamos que também pode haver certa aceitação deste fato, já que ambos os lados (aprendiz e falantes nativos) têm, em geral, consciência de que a fala do estudante nunca será igual à do nativo.

Ouvimos, muitas vezes, enunciados que parecem denunciar essa aceitação da “ficcionalização”, que aceitam essa idéia de transformação no contato com a LE. Quando, por exemplo, escutamos coisas como “agora que está estudando francês está mais chique”, “vê se não vai ficar grosseiro porque está estudando espanhol, hein?” É socialmente aceito

que o ator esteja representando e em geral não se pensa nessa possibilidade quando se fala de um aprendiz de LE. Todavia, podemos perceber que, muitas vezes, diante de um falante muito ‘bem sucedido’ na LE ouvimos comentários de que parece ser “outro” falando na LE, de tão diferente que é quando fala na LM. Ou nas propagandas das escolas de idiomas que tentam mostrar a possibilidade de ser diferente do que se é quando se aprende outra língua, por exemplo, o *office-boy* que passa a chefe porque aprendeu inglês. Há certa racionalidade de que aprender uma LE é um pouco se transformar. Outro exemplo que podemos dar com relação a isso é a de uma brasileira, professora de espanhol, que um dia começa a falar com o filho em espanhol (coisa que nunca fazia) e o filho pede para que a mãe fale com “sua própria boca”. O mesmo que acontece com a criança do exemplo dado acontece, às vezes, com os alunos que têm aula em português e em LE com o mesmo professor e ouvimos coisas como “você é muito diferente na aula de português e na aula de espanhol”, “você parece outro professor”, etc.

Voltando ao que afirma Hamburger podemos, assim, pensar que a “performance” em LE, na qual encontramos traços dramáticos e ficcionalizantes, tem certo grau de fingimento, e se localiza entre os dois pólos que menciona, porque essa “pretensão” a que se refere ela não está, totalmente, sob controle.

Para fundamentar nossa eleição do texto escrito e o porquê das cinco amostras diferentes feitas (explicaremos mais sobre cada uma no Capítulo II), vejamos uma explicação de Hamburger sobre a narrativa em primeira pessoa:

“Pois faz parte da natureza de toda narração em primeira pessoa o fato de se impor como não-ficção, isto é, como documento histórico.” (idem, 224)

Ela afirma ainda que um relato em primeira pessoa que começa no presente tem, muitas vezes, um narrador que é um eu-*origo* real (não se representando como personagem, mas tentando iludir o leitor de que é um “ser” real). Este narrador se transfere para o tempo passado como se estivesse vivenciando esse passado e não importa aqui se essa lembrança é, e até que ponto, autêntica ou fingida. “O que importa é a forma da narração, que é a de uma enunciação da realidade, a asserção de um autêntico sujeito-de-enunciação e, portanto, de um eu-*origo* real.” (idem, 53)

Com a introdução de um verbo no passado (geralmente o imperfeito), entra-se no espaço ficcional. Pois com o passado desaparece o eu-*origo* do narrador e passamos a ter o eu-*origines* dos personagens. Nos textos das 3ª. e 4ª. amostras que pedimos aos alunos

(redação sobre a própria infância e sobre a infância de outra criança), queríamos ver como se davam as diferenças textuais quando se fala de si mesmo no passado, já que a estrutura do texto exigia, e quando se fala de outrem, não necessariamente no passado, pois o enunciado do exercício proposto não exigia o uso desse tempo, mesmo induzindo a que o usasse.

Também segundo Hamburger (1986), com o uso do passado dá-se a transferência do eu-*origo* do sistema real a um outro, do sistema ficcional onde o tempo se refere ao tempo do personagem e não mais ao tempo do narrador. O aparecimento de um eu-*origenes* (personagens fictícios) ocorre na transferência do presente do narrador para um passado. E este aparecimento dos personagens fictícios faz desaparecer “um eu-*origo* real e, por conseguinte, um sujeito-de-enunciação.” (idem, 94)

Hamburger argumenta que às vezes o grau de fingimento é tão alto que dificulta a diferenciação entre uma autobiografia autêntica e uma composição já romanesca. Essa realmente parece ser uma grande dificuldade, pois se quiséssemos saber (mas não foi objetivo nesse trabalho) se os textos escritos pelos alunos são realmente autobiográficos ou não, teríamos, sem dúvida, muita dificuldade para fazê-lo.

A 5ª. amostra que pedimos aos alunos é composta por entrevistas. Escolhemos esse gênero, pois percebemos ao longo da análise das outras amostras quão importantes momentos de ficcionalização são os diálogos. Käte Hamburger afirma que o diálogo “ficcionaliza os personagens como na ficção autêntica. Ficcionaliza não somente os outros personagens que falam com os eus anteriores do narrador em eu, mas na mesma medida também estes eus anteriores.” (idem, 233)

Vimos algumas fundamentações para considerarmos “ficcional” os textos dos alunos, mas o maior desafio deste trabalho não é esse, e sim explicar por que podemos postular *um* espaço ficcional tão semelhante em alunos e textos tão diferentes. Tentaremos por meio das análises relacionar as semelhanças encontradas na amostra com aspectos a respeito do imaginário sobre o espanhol no Brasil, ou melhor, sobre traços atribuídos ao povo brasileiro que parecem ativar-se no contato com o mundo hispânico, uma vez que esse contato com o espanhol parece levar a um mundo de traços semelhantes. Vamos mostrar ao longo do trabalho quais são esses traços reiterados e relacioná-los com o imaginário sobre o espanhol no Brasil.

Esclarecemos, por último, a diferença entre o que entendemos como um “mundo criado” e o que postulamos ser um espaço ficcional. O primeiro é o mundo referido no

próprio texto, ao qual temos acesso porque seus contornos são dados: chega até onde o texto mostra. Cada texto tem seu mundo criado e é ali que se joga a menor ou maior tentativa de verossimilhança. Já ao espaço ficcional que hipotetizamos como característico desse confronto com esta LE, não temos acesso total, menos ainda através da produção de um aprendiz só. Esse espaço ficcional é a metáfora proposta para representar produções da subjetividade de um setor social perante uma estranheiridade. Assim, retrata também o lugar que cada um passará a ter também neste “novo” espaço que imagina ao ter contato com a língua estrangeira.² Neste trabalho procuramos encontrar, em produções de diversos alunos, regularidades que nos mostrem marcas desse espaço ficcional.

3. A personagem

*“El imitar es connatural al hombre desde niño, y en esto se diferencia de los demás animales, que es inclinadísimo a la imitación, y por ella adquiere las primeras noticias.
Aristóteles, El Arte Poético*

Na epígrafe acima, vemos que para Aristóteles é natural ao homem a imitação. Que o homem imita desde a mais tenra idade. A imitação do homem nos leva a pensar que ele está constantemente construindo personagens. Não somos uno, o homem tem que assumir diversas faces em vários momentos de sua vida social, pois é pai, é filho, é aluno, professor, etc.

Rosenfeld (2000: 35) explica que a personagem é mais rica (textualmente) que a pessoa de carne e osso. É mais concisa, mais coerente, tem maior significação,

“...não por serem mais ricas do que as pessoas reais, e sim em virtude da concentração, seleção, densidade e esterilização do contexto imaginário, que reúne os fins dispersos e esfarrapados da realidade num padrão firme e consistente.”

A personagem vive em um mundo estabilizado, sabemos que o que lhe passa é esperado (por mais inesperado que seja), pois conhecemos o seu mundo (digo conhecemos pois esperamos determinadas coisas, como leitores que somos dos textos literários), já não podemos esperar o que passará às pessoas de carne e osso.

² Colocamos esse “novo” entre aspas porque, como veremos, esse espaço é em boa medida recriação do espaço social brasileiro.

No mesmo texto, Rosenfeld afirma que

“...a obra de arte literária (ficcional) é o lugar em que nos defrontamos com seres humanos de contornos definidos e definitivos, ampla medida, transparentes, vivendo situações exemplares de um modo exemplar (exemplar também no sentido negativo).” (p. 45)

Em nosso estudo, trabalhamos com seres “reais” que criam personagens, às vezes totalmente inventadas, às vezes autobiográficas. Ataíde (1972: 40) nos lembra que: “Normalmente a personagem é uma invenção, o produto da imaginação do artista. Pode porém (...) ser resultado da memória do criador acerca dos fatos, acontecimentos, desejos, volições que lhe tenham ocorrido.” Em nosso *corpus* encontramos estes dois tipos de personagens ficcionais: os que são uma invenção e os que vêm da memória do aluno, os autobiográficos. Em ambos os casos, encontramos regularidades que nos levam à metáfora que construímos e que revela aspectos dos sujeitos nesse encontro com a LE.

4. “Deslocamentos Subjetivos” na língua estrangeira

Em atuais reflexões sobre a aprendizagem de LE há hipóteses, que ultimamente têm sido muito produtivas, sobre o modo em que a subjetividade é afetada nessa aprendizagem. O texto de Revuz (1998), que chega a afirmar a possibilidade de “outro eu” na LE, é talvez a formulação mais clara dessas hipóteses. Neste trabalho não nos comprometemos com essa afirmação. Não precisamos fazê-lo, já que não procuramos conclusões sobre sujeitos singulares. Mesmo assim, como é nossa proposta trabalhar com as representações sobre o espanhol nos aprendizes brasileiros, e enxergar essas representações mediante sua produção imaginária, consideramos produtivo aceitar como pressuposto que o contato com a LE afeta sim a subjetividade e produz deslocamentos e movimentos nela.

Começaremos por uma descrição de “identificação”, que tomamos de Mannoni, autor que trabalha fundamentalmente com a psicanálise. Nós neste trabalho não seguimos essa linha, no entanto nos parece que algumas de suas explicações podem ser úteis neste momento.

Podemos perceber que aluno de uma LE pode se identificar com um falante nativo, ou com um professor, ou com algum fato da cultura, ou mesmo com alguma

personagem da outra cultura, personagem essa efetivamente ficcional. Mannoni afirma: “A identificação não ocorre necessariamente com alguém que se encontra na realidade.” (1987:184), isto é, esta identificação pode se dar com alguma personagem que seja símbolo na outra língua. O identificar-se, ainda segundo Mannoni, é sempre psíquico, é o fato de se tomar por outra pessoa, mesmo que seja inconscientemente; e diz também que “é preciso que sejamos nós mesmos para nos *descobrirmos* identificados ao outro.” (p.175) Mannoni diz que “*para não ser capturado, há uma coisa que se pode fazer: em vez de identificar-se, pode-se fazer uma imitação ou uma macaquice.*” (1987:196) Acreditamos que na LE, às vezes, essa macaquice pode servir como maneira de tentar manter íntegro o lugar de enunciação da língua materna. Uma tentativa de manter o controle. Outras vezes percebemos que esta “macaquice” não é notada, que o aprendiz não percebe que está tentando imitar o outro. Pareceria que os seus gestos e sua maneira de falar tivessem que ser aquela por que está falando, agindo na outra língua. Mas, em outros casos, essa imitação é mais consciente.

Pensamos que será interessante comentar um exemplo de nosso contato cotidiano que nos parece claro para mostrar o processo de subjetividade pelo qual pode passar um aprendiz com a língua estrangeira.

Fábio (nome fictício) começou a estudar espanhol há dez anos, hoje, já professor, tem um sotaque muito próximo ao da região central da Espanha e se orgulha por isso. Comentando seu processo de aprendizagem da LE, diz que no começo não tinha um sotaque muito definido, mas que sempre gostou mais do “jeito espanhol de falar”. Depois de alguns anos de estudo, e tendo aulas com um madrilense, percebe que fala muito parecido com ele, então passa a dar ainda mais importância ao sotaque que tem. No momento em que descobre o seu sotaque semelhante ao de um espanhol, passa a valorizar este traço de sua personalidade. No caso de Fábio, hoje, muitos interlocutores seus comentam que ‘parece um espanhol falando’, e ele assume isso como verdade. Podemos pensar, neste caso, no conceito de *identificação lúdica* que, segundo Mannoni, é um meio de escapar aos tipos de identificação mais incômodos. “As identificações lúdicas são conscientes, mas pode ser que, também nelas, funcione um ‘eu sei disso, mas mesmo assim...’, e que haja uma parte inconsciente.” (1987: 183). No caso específico do Fábio há um *eu sei que não sou estrangeiro, mas mesmo assim me faço passar por um*. Há um limite incerto na LE entre o falar parecido com o nativo e a certeza de que não se é.

4.1 O encontro entre o “eu” e “os outros”

*Ninguém a outro ama, senão que ama
O que de si há nele, ou é suposto.
Nada te pese que não te amem. Sentem-te
Quem és, e és estrangeiro.
Cura de ser quem és, amem-te ou nunca.
Firme contigo, sofrerás avaro
De penas.
Ricardo Reis*

Nesta parte faremos referência a trabalhos de pesquisadores que, como Revuz, refletem sobre a relação entre o ‘eu’ aprendiz de uma LE e ‘os outros’. Estes ‘outros’ são, em alguns casos, o falante nativo e algumas vezes até mesmo a imagem que se tem desse nativo da língua que se estuda e em outros o próprio ‘eu’ quando se encontra consigo falando e agindo de maneira diferente na LE do que na LM.

Dessas perspectivas, considera-se que falar outra língua é de certa maneira um fazer-se outro, outro ser singular e cultural; aprender uma língua é experimentar a liberdade angustiante da alteridade, pois, quase sempre, ao aprendermos uma língua, surgem-nos questões como o que somos e o que sabemos ainda sobre a língua própria. Aprender uma LE é também emitir outros sons e adotar um novo esquema entoacional e novas estruturas de frase (Revuz, 1998: 217).

Falar uma LE exige uma grande exposição pessoal, na qual é necessário vencer inibições e resistências. É necessário vencer o medo de expor-se e de errar. Maria José Coracini, em seu texto *Língua estrangeira e língua materna. Uma questão de sujeito e identidade* (2003), explica:

“A língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração. No primeiro caso, é o medo da despersonalização que sua aprendizagem implica, medo do estranho, do desconhecido, medo do deslocamento e das mudanças que poderão advir da aprendizagem de outra língua. O medo pode, em circunstâncias particulares, bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz e prazerosa.” p. 149

No teatro também encontramos algo semelhante a esse “tornar-se outro” da LE. Roubire (1990) afirma:

“[O ator que encarna] à custa de imaginação, de sensibilidade, de mimetismo, se identifica com seu personagem tanto se identifica consigo próprio: sendo intensamente um outro, ele é, paradoxalmente, intensamente ele mesmo.” p. 76

Os pesquisadores que estamos referindo se perguntam também sobre o desejo que envolve o aprendiz de uma LE. Para Bertoldo (2003:102), “o desejo pelas línguas estrangeiras não advém do desejo de aprendê-las enquanto sistema estruturado gramaticalmente, mas sim do desejo de adentrar e aderir a uma outra discursividade.”

Haveria ainda na LE a possibilidade de maior liberdade, menos empecilhos para a criatividade do aprendiz. Coracini (2003) afirma que: “...a língua estrangeira parece ser o lugar onde quase tudo é permitido, onde os desejos podem irromper mais livremente, ainda não moldada pelos interditos...” p.148

Bertoldo, no texto “O Contato-confronto com uma língua estrangeira. A subjetividade do sujeito bilíngüe” (2003), no qual descreve o desempenho de um aluno muito avançado de inglês e como esse aluno enuncia seu aprendizado nessa língua, explica como o desejo é importante para o processo de aprendizagem de uma LE:

O desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna (...) pode ser um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo. (Prasse. In: Bertoldo p. 94)

Interrogando a experiência por nós realizada à luz da linha de reflexão destes pesquisadores, atendendo ao que nosso *corpus* nos mostra, cremos que o encontro com a LE pode dar-se também pelo desejo de uma completude. Necessita-se de algo mais para expressar-se que a LM, sozinha, não é capaz de proporcionar. Na segunda parte do Capítulo III retomamos esta idéia.

5. Como consideraremos a sociedade brasileira neste trabalho

Até aqui, nossas forças para pôr os focos no nosso *sendero* partiram principalmente dos estudos da linguagem.

Qual é o recorte da subjetividade, e a partir de que categorias a abordaremos nesse trabalho?

Começemos pelo recorte. As pessoas que contribuíram com suas redações para a construção do *corpus* por nós utilizado fazem parte de um grupo mais ou menos

homogêneo, ou pelo menos com algumas características que podemos ver como regulares: classe média urbana da maior metrópole do Brasil atual. Veremos, na análise das amostras, que há fenômenos que podem ser relacionados com conceitualizações já feitas sobre o “brasileiro” em geral, mas isso não significa que nós concordemos com a possibilidade de uma “essência” brasileira. E sobretudo, nossos resultados mostram que a grande desigualdade social do Brasil, e a posição relativa que nossos sujeitos ocupam nesse espaço, são determinantes para analisar os resultados obtidos e para pensar o modo de relacionar-se com a língua espanhola.

Em consequência, além de considerar em vários momentos de nossa análise no Capítulo III, categorias de antropólogos que estudaram a sociabilidade dessa formação desigual, valer-nos-emos da categoria de *habitus* em Bourdieu, como dispositivo gerador de representações que resulta da interiorização das desigualdades do espaço social. Parece-nos importante também dar conta de definições sobre “representação social” e particularmente dos modos de representar uma nação, já que há momentos da nossa pesquisa (particularmente na 5ª amostra) em que a diferença nacional e as próprias representações circulantes sobre o Brasil vêm à tona.

5.1 As representações sociais e as comunidades nacionais

Para Jodelet (1985) e Moscovici (1978), as representações são modalidades de conhecimento prático que visam à construção da realidade social como ela é percebida pelas pessoas. As representações se adquirem na socialização e se expressam por meio de falas, gestos, modos de atuar, etc.

As nações também são objetos de representações. Benedict Anderson, em um texto intitulado *Comunidades Imaginadas*, no qual explica a origem do nacionalismo, faz a seguinte afirmação sobre o que ele considera como nação:

“Así pues, con un espíritu antropológico propongo la definición siguiente de nación: una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión.”
(1993: 23)

A idéia de uma nação é *imaginada*, pois, como afirma Anderson, não há, jamais, como um indivíduo conhecer a todos os membros de sua comunidade, mesmo assim há

uma noção entre os membros da comunidade de serem de um modo ou de outro, que os brasileiros são “assim” e os argentinos têm outro modo de ser, por exemplo. E as generalizações só são possíveis porque existe um imaginário de como somos. Segundo Anderson (1993), foi a escrita que possibilitou a idéia de uma comunidade nacional, pois se pôde perceber que havia certo número de pessoas que, através da imprensa, compartilhavam do mesmo saber lingüístico e que, portanto, participavam da mesma comunidade, não só lingüística, mas também nacional.

Mas esse imaginário não é sólido nem imutável, ocorrem nele inúmeras mudanças. Roseane Xavier (2002), num trabalho que discute se os conceitos de ideologia e de representação social são intercambiáveis, explica as teorias de Moscovici e reflete a respeito da *ancoragem* (um dos mecanismos presentes na constituição das representações sociais) que é definida como uma “penetração” de uma representação entre as que já existem na sociedade.

“Ela atua numa rede de significados, jogando e intercambiando, de forma comunicativa, valores intrínsecos e extrínsecos do indivíduo, para equilibrá-lo de forma não contraditória. O equilíbrio se fundamenta na capacidade da representação de negociar com a realidade, isto é, vale menos a pretensão à verdade que a realização do consenso.” (Xavier, 2002)

No contato de um indivíduo com uma LE (no caso específico desse trabalho o aluno brasileiro que aprende espanhol como LE), pensamos que pode haver, geralmente, uma mudança nesse equilíbrio, mas que não ocorre sempre da mesma maneira, parece que esse ‘equilíbrio’, que explica Xavier nem sempre se dá de maneira fácil. Xavier ainda afirma que:

“A ancoragem induz uma ação visando ao entendimento, mas sua pretensão de validade postulada é frágil e intercambiável. A representação torna-se assim, para todos, um meio de interpretar os comportamentos, de classificar as coisas e as pessoas em uma escala de valores e nomeá-las. Tem a ver, portanto, com a identificação de pertenças sociais, dos posicionamentos recíprocos (percepção mútua de Si e do Outro) nas relações sociais.” (ibid)

No contato com a LE é possível ver mais claramente essa relação do “eu” com o “outro”. E uma das maneiras que temos de perceber como se dão as relações do estudante de uma LE com essa língua e sua discursividade é a partir dessa noção de representação social.

Moscovici afirma que só se pode falar em “representação” como representação de alguém, ou seja, de um grupo específico. Portanto, como já havíamos dito antes, o “grupo” que analisamos é formado por alunos brasileiros de espanhol como LE, todos da classe média urbana paulistana, e esse é o limite da generalização que podemos produzir.

5.2 O *habitus*

*Tenho mais almas que uma
Há mais eus do que eu mesmo
Existo todavia
Indiferente a todos
Faço-os calar: eu falo
Ricardo Reis*

Nessa parte do trabalho trataremos sobre a noção de *habitus* tendo como base, principalmente, os conceitos de Pierre Bourdieu (2004). Tínhamos a necessidade de uma conceitualização que não homogeneizasse “a sociedade”, que mostrasse a desigualdade social como constitutiva dos modos de pensamento, e por isso introduzimos o conceito de *habitus* aqui.

Pierre Bourdieu, em *A Economia das trocas simbólicas* define *habitus* como:

“(…) sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.” (2004: 191)

E acrescenta ainda que: “Este *habitus* poderia ser definido (...) como o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e ações característicos de uma cultura.” (*ibid*: 349)

O termo *habitus* não foi criado por Bourdieu, no entanto, em seus trabalhos encontramos uma formulação bem sistemática.

No *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* que encontramos no site da *Universidad Complutense de Madrid*, Enrique Martín Criado, responsável pelo verbete *habitus*, explica que o *habitus* é um conceito que serve para superar a oposição entre o “objetivismo” e o “subjetivismo”. Mostra-nos que as teorias “objetivistas” explicariam as práticas sociais como determinadas pela estrutura social e, assim sendo, os sujeitos deixariam de ter qualquer papel, sendo meros “suportes” da estrutura de relações na qual se encontram. E as teorias “subjetivistas” seriam o contrário, ou seja, explicariam as ações

sociais como agregação das ações individuais. Superar essa oposição será importante para o desenvolvimento de nosso trabalho, pois também não acreditamos nem que o sujeito seja totalmente assujeitado pela estrutura social e nem que seja possível uma total liberdade para se colocar no mundo.

Vemos aqui a idéia de sujeito como Martín Criado, ou seja, não como um sujeito livre e autônomo, mas como sujeitos socialmente produzidos em estados anteriores do sistema de relações sociais. Os sujeitos não são livres em suas seleções, segundo Bourdieu, o *habitus* é o princípio não escolhido de todas as escolhas, mas os sujeitos também não estão totalmente determinados, já que o *habitus* é um dispositivo, que pode ativar um conjunto de relações diferentes e pode dar lugar a práticas diferentes. Ele é adquirido dentro de um grupo social, não é uma herança genética que passa de pai para filho, mas subordinado às condições sociais de seu grupo.

A partir do *habitus* serão produzidas as práticas dos sujeitos. O *habitus* é a interiorização das estruturas nas quais um determinado grupo social produz seus pensamentos e suas práticas.

Na introdução de *A Economia das trocas simbólicas*, de Pierre Bourdieu, Sérgio Miceli faz uma longa análise desta obra e de outras de Bourdieu, e ao deter-se no conceito de *habitus* afirma que ele “constitui a matriz que dá conta da série de estruturações e reestruturações por que passam as diversas modalidades de experiências diacronicamente determinadas dos agentes.” (ibid: XLVII). Em outra parte do texto, Miceli aponta que o *habitus* é sempre portado por um grupo e/ou classe “homogêneo e, portanto, capaz de atualizá-lo e expressá-lo através de suas práticas” (ibid.: XLIII).

Nas análises das redações dos alunos, como surgirá da leitura do conjunto do trabalho, perceberemos que o *habitus* pode ser visto não apenas como responsável por seleções temáticas e de “tom”, mas que também permite explicar que a visão de mundo que se tem da perspectiva do próprio lugar no espaço social se reproduza no contato com a estrangeiridade.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS EMPREGADOS

1. O *Corpus* do Trabalho

Neste capítulo, descreveremos como foram coletadas as redações que servem como *corpus* para o desenvolvimento de nosso trabalho. Não faremos aqui nenhuma análise, já que estas serão efetuadas no próximo capítulo. Neste, nossa intenção principal é mostrar os sujeitos que participaram das amostras, a escolha e as análises feitas em cada uma delas, e o porquê da necessidade de amostras de gêneros diferentes.

Começamos a fazer as primeiras coletas logo no início do mestrado (junho de 2003). Nosso objetivo, então, era tentar encontrar regularidades que pudessem comprovar a construção de uma personagem que fala na LE e compará-la com a construção da personagem teatral pelo ator. Para isso usaríamos redações feitas por alunos brasileiros de espanhol como LE.

Algumas perguntas que alguém poderia fazer:

1) Que tipo de textos analisar para encontrar traços de uma personagem teatral no estudante de espanhol como LE?

Numa primeira etapa do trabalho pensávamos trabalhar com os textos escritos e depois com entrevistas orais; no entanto, após a primeira amostra que fizemos percebemos que os textos escritos poderiam nos dizer muito a respeito não só da criação de uma possível personagem teatral, mas também, e principalmente, nos levaram a pensar sobre o ‘espaço ficcional’.

2) Por que não trabalhar com os jogos de *roll-playing* e ver aí as personagens que aparecem e como elas atuam?

Não queríamos encontrar-nos com dramatizações “institucionalizadas” (Mannoni, 1987:175), nem estereotipadas, pois acreditamos que o nível de criação de “personagem” com o qual queríamos trabalhar nada tem a ver com uma produção oral controlada, e, em consequência, suas marcas deviam ser procuradas sem criar uma instância de aula em que “oficialmente” se tivesse que representar um papel.

Dessa forma, para tentar encontrar tais regularidades em textos escritos, decidimos, numa primeira etapa do trabalho, que trabalharíamos com textos que falassem

sobre o contato dos aprendizes de espanhol como LE com a língua espanhola. Essa primeira amostra, aproximativa, nos serviu, então, como um “piloto”, na tentativa de localizar pistas para seguir com temáticas mais propícias. Alguns dados dessa primeira amostra foram resignificadas na última etapa do trabalho.

2. Os sujeitos participantes

Como já esclarecemos no Capítulo I, trabalhamos com um conceito que não homogeneiza a sociedade, que é a noção de *habitus*.

Para Bourdieu a partir do *habitus* serão produzidas as práticas dos sujeitos, uma vez que o sujeito singular interioriza as estruturas de seu grupo social, seus pensamentos e suas práticas. Pensando nisso, tínhamos que escolher um grupo social determinado para participar de nossa amostra. O grupo escolhido foi o dos alunos brasileiros de espanhol como LE, de cursos de idiomas de níveis intermediários ou avançados, que morassem na cidade de São Paulo ou no máximo na Grande São Paulo. Podemos dizer, em resumo, que os informantes são de uma classe-média urbana paulistana. Na última amostra há uma pequena diferença em um dos fatores, pois os alunos que participaram não são de escolas de idiomas, mas alunos do curso de Letras português / espanhol da UNICAPITAL, ou seja, aprendem a língua com o objetivo principal de poder ensiná-la depois. Outro aspecto comum a todos os grupos, alheio à nossa procura, é que são formados exclusivamente por mulheres.

Em toda a amostra são sete os grupos participantes. Entretanto, um deles participa em quatro das cinco amostras que temos. Dois dos grupos são formados exclusivamente por alunos que têm por volta dos 50 anos.

Dois grupos eram do SENAC, dois do EEC (*Español en el Campus*) do curso de Extensão e Cultura da FFLCH e dois eram do SINESP (Sindicato dos Especialistas da Educação do Município de São Paulo). E ainda um grupo universitário do 6º. Semestre de Letras português / espanhol da UNICAPITAL (Centro Universitário Capital) que contribui com a 5ª. amostra. As redações em português foram feitas pelas alunas do grupo intermediário 2 do SINESP. Excluindo o grupo Avançado 1 do SENAC, que contava com alguns adolescentes, os outros participantes estavam no mínimo cursando nível superior. Vale ressaltar que todas as alunas permitiram que os textos fossem usados em nosso

trabalho, entretanto, elas só souberam que seus textos teriam essa finalidade depois que fizeram as redações. Não queríamos que soubessem antes para que seriam usados, pois isso poderia gerar certos enunciados preparados para a ocasião. Queríamos, em verdade, que pensassem que esse trabalho seria uma nota a mais para o curso que faziam.

O *corpus* final do trabalho consta de cinco amostras e 68 redações divididas em: 20 para a 1ª amostra, 7 para a 2ª., 16 para a 3ª., 16 para a 4ª. e 9 para a 5ª. Como podemos observar as amostras têm quantidades diferentes de textos. Não consideramos que essa diferença seja importante, porque em momento algum trabalhamos quantitativamente as amostras.

3. A primeira e segunda amostras: *El español y yo*

A primeira amostra que fizemos tem como tema o aprendizado de espanhol e de como se dá a relação dos aprendizes com essa língua para que a tivessem escolhido para estudar. Em uma discussão em sala, comentamos com os alunos o porquê da escolha do espanhol e como eles se sentiam estudando essa LE há pelo menos um ano e meio. Depois, pedimos que fizessem um texto com o seguinte tema: “*El español y yo. Primeros contactos y desarrollo.*” Essa 1ª. amostra teve a participação de 20 alunos de quatro grupos diferentes.³

Um dos grupos da 1ª. amostra foi selecionado para participar da 2ª. amostra com os textos em português e o tema era o mesmo da redação em espanhol. Foram feitas então sete redações. Nosso objetivo, com essa segunda amostra, era ter como comparar os textos em português com os em espanhol sobre a mesma temática, escritos pela mesma pessoa. Assim, imaginávamos que seria possível analisar alguns aspectos da construção da personagem na outra língua. Depois de várias análises nos 27 textos, percebemos que não havia somente a criação de uma personagem com características dramáticas que ganha voz na LE, porém mais do que isso: começamos a perceber que havia uma possível criação do que chamamos aqui um espaço ficcional que se criava no contato com a outra língua. Encontramos nos textos uma série de regularidades, tais como a história de vida, as relações familiares e, também, diversos tons e vozes diferentes que foram as primeiras luzes para que pensássemos sobre a construção do espaço ficcional na LE próxima e que

³ Vide quadro abaixo

deram a base para que planejássemos, depois, uma pesquisa mais apurada que deu lugar às amostras 3ª e 4ª.

Nessas primeiras amostras, como o tema era como eles sentiram o próprio desenvolvimento na aquisição do espanhol e o porquê de ter decidido estudá-lo, os textos estavam predominantemente na primeira pessoa e assim pudemos perceber como os alunos descreviam as suas próprias habilidades lingüísticas e como se deu a relação deles com a língua que estavam estudando, de maneira formal, há pelo menos um ano e meio. As redações em português nos serviram para analisar diferenças no discurso da mesma pessoa na língua estrangeira e na língua materna, uma vez que antevíamos que os textos teriam algumas diferenças. Nossa idéia com essa amostra também era “buscar pistas”, pois não acreditávamos que perguntar por “*El español y yo*” fosse trazer respostas sobre essa relação com a língua, que não se oferece à evidência. Tentávamos, com essa pergunta, encontrar temas e figuras, modos de enunciar, tons, etc. que parecessem propícios para os passos seguintes, pois, como dissemos antes, essa era nossa amostra piloto. A leitura que fizemos não foi de nenhuma maneira conteudista (o que “pensa” sobre o espanhol), mas sim orientada no sentido de encontrar recorrências, lugares de repetição e também temáticas, que pudessem nos dizer algo sobre o embate do estudante com a LE.

Já esperávamos que nossa primeira amostra acabaria, pelo tema, levando a enunciados de estereótipo, uma vez que ao falar do contato com a língua seria possível que expressassem a opinião sobre os falantes de espanhol e sobre como eles vêem a língua espanhola. No entanto, ela serviu como ponto de partida para a análise; surgiram, ali, coisas inesperadas que nos deram chaves para a elaboração do trabalho e, além disso, fez com que observássemos algumas regularidades para poder desenvolver uma segunda amostragem. Optamos, então, por fazer uma amostra que falasse da infância e fizesse um contraponto entre um “eu” e um “outro”, porque percebemos que em muitos dos textos da primeira amostra havia recorrências da temática familiar, da história dos antepassados, etc. Assim, surgiu a idéia de ter um texto autobiográfico e outro no qual tivessem que inventar um personagem para que pudéssemos observar as regularidades que houvesse em ambos os textos e entre eles.

4. A terceira e quarta amostras: A própria infância e a invenção de outra

A segunda parte do corpus, resultante dessas novas amostras, está formada por 32 redações. Sendo que 16 pertencem a um tema e 16 a outro. Ambos tratam da infância.

Na 3ª. amostra, os alunos tinham que contar algo importante de suas próprias infâncias; na 4ª., pedimos aos alunos que escrevessem um texto sobre a infância de uma criança, que inventassem um personagem e lhe dessem uma história de vida.

Queríamos com essas redações tentar encontrar regularidades (temáticas, lexicais, sintáticas) que nos pudessem indicar a criação de estruturas de um ‘espaço ficcional’ na LE.

Na primeira redação, os alunos tinham que falar sobre a própria infância a partir da seguinte indicação de trabalho: ¿Recuerdas bien tu niñez? ¿Las cosas que hacías, y cómo te sentías cuando jugabas? Escribe un pequeño texto de hasta 20 líneas sobre cómo eras de niño y cuenta también algo especial que te pasó en aquella época.

Na segunda redação, que lhes foi passada uma semana depois, eles tinham que inventar a infância de uma criança. Foi-lhes passado um desenho com quatro crianças e o seguinte exercício:



Al lado tienes la foto de cuatro niños. Elige uno y dale una historia. Pon datos específicos como nombre, edad y los datos generales que te parezcan interesantes sobre su vida. No uses para ello más que 20 líneas.

Escolhemos trabalhar com a infância porque, como tínhamos percebido na primeira amostra, a história de vida pessoal parece ser um tema importante e de alguma recorrência, no contato do estudante de espanhol como LE com a língua espanhola. Além disso, ao selecionarmos os desenhos de crianças não dávamos uma suposta vida ao personagem. As crianças do desenho acima têm todas expressões similares, não vemos suas roupas, cor de olhos, não há um espaço (casa, rua, escola, etc.). Temos apenas os rostos das crianças com a mesma expressão, que não é enfaticamente nem feliz nem triste.

Nestas amostras, foram três os grupos que participaram. Todos no nível avançado e de diferentes instituições de ensino. Um grupo era do SENAC e nele havia uma adolescente (todas as outras ou tinham nível superior ou estavam cursando). Os outros dois grupos eram da 3^a. idade, um do EEC (*Español en el Campus*) e outro (que já tinha participado da primeira amostra do SINESP).

Para estas redações (3^a. e 4^a. amostras), escolhemos um tema que não tivesse nenhuma relação com o aprender línguas; na verdade, procuramos diversificar as temáticas do *corpus* e tentar verificar se, independentemente do tema das redações, ocorrem algumas regularidades que podem nos mostrar o que chamamos de espaço ficcional e que acreditamos que se constrói no contato com o espanhol. Como nosso trabalho se relaciona com a subjetividade na língua estrangeira, nos parecia importante ter uma parte do *corpus* no qual não se tratasse explicitamente da língua e sim de temáticas sugeridas por nós a partir do que conseguimos encontrar como regularidade na primeira amostra (no caso a infância). Desse modo, podemos observar relações da dimensão do *eu* e tentar perceber a constituição dos espaços na outra língua sem abordar diretamente este tema como fizemos na 1^a. amostra.

A partir das análises que fizemos na 3^a. e 4^a. amostras, percebemos que um momento no qual a subjetividade se mostrava muito claramente era nos diálogos. O discurso direto nos mostrou regularidades que ajudaram a perceber características do espaço ficcional.

5. A quinta amostra: as entrevistas.

Então, resolvemos fazer uma 5^a. amostra que consta exclusivamente de entrevistas escritas (preferimos manter a análise dos textos escritos). A indicação de trabalho foi passada às alunas de maneira oral, não foram dados nenhum exemplo ou modelo, simplesmente foi pedido que fizessem uma entrevista com alguém que poderia ser uma pessoa que existe ou que inventassem um personagem. O tema era livre, ou seja, a entrevista poderia ser feita com qualquer pessoa (foi explicado que não tinham que entrevistar realmente uma pessoa e sim inventar perguntas e dar as respostas). Essa amostra consta de 9 redações feitas por alunos de Letras português / espanhol que estavam no sexto semestre. O grupo era bastante heterogêneo com relação à faixa etária, no entanto, uma característica comum é que o contato com a língua espanhola, de todas, tinha se dado

exclusivamente no curso de graduação da faculdade. Outra característica, que diferencia este grupo dos outros analisados, é que este é o único no qual os alunos pretendem ser professores de espanhol e estão estudando com um objetivo bastante específico. Outra diferença entre este grupo e os demais é que todos os outros são cursos livres de idiomas, que embora tenham características próprias, mantêm certas similaridades.

Os textos que serão analisados no capítulo III são quase que exclusivamente os que fazem parte das amostras, mas nada impede que em determinados momentos possamos usar outros textos de alunos para exemplificar alguma explicação. Em pelo menos dois momentos nas análises usamos outros textos de alunos que não fazem parte de nosso *corpus* (quando assim for, deixaremos claro de onde foram extraídos os enunciados trabalhados).

6. As análises que fazemos

Neste trabalho procuramos detectar regularidades (Foucault, 1972) que possam nos levar a perceber a construção de um espaço ficcional na LE. Reunimos principalmente regularidades sintático-enunciativas, lexicais, temáticas e de tipos de vozes na enunciação (tons, ethos), e como afirma Fanjul (2002: 40)

“A combinação de unidades léxicas com variações aspectuais, modais, encenação de personagens, embreagem de interlocutores, é *ela mesma* investidora de sentido. É claro que esse sentido somente é significativo, *para o analista* (...), na relação crítica com algo exterior ao enunciado: os temas, as situações, os comportamentos sociais, a interação; (...) a vinculação com outros enunciados, outros discursos e com a construção de um mundo social no trabalho da representação, tanto no que já está dado no plano do *habitus* ou da ideologia quanto na representação desse mundo que os mecanismos enunciativos efetuam.” (2002: 40 – grifo no original)

Então em nosso texto tentamos relacionar as regularidades que encontramos com traços da sociedade brasileira e dos imaginários sobre o espanhol no País já mostrados em outros estudos, com a finalidade de explicar as características que acreditamos fazer parte do espaço ficcional criado pelo aprendiz de espanhol como LE.

Todas as redações que fazem parte de nosso *corpus* estão no anexo deste trabalho. Enumeramos as redações com números romanos a partir da primeira e todas as vezes que usarmos ao longo do trabalho o enunciado de qualquer redação de nosso *corpus* haverá uma indicação do nome fictício do aluno e da página do anexo na qual se pode ver o texto completo.

Para facilitar a localização dos grupos e das amostras, fizemos um quadro explicativo e também uma lista com os nomes (todos fictícios) dos alunos que participaram de cada amostra e a instituição em que estavam.

7. Quadros explicativos de turmas e nomes

Tabela das amostras e dos grupos participantes				
Amostra	Tema	Escola	Nível	Nº. Alunos
1	Primeiros contatos e o desenvolvimento na língua espanhola	SINESP 1	Intermediário I	7
		SINESP 2	Intermediário II	6 *
		EEC	Avançado 2	2
		SENAC	Intermediário II	5
2	Igual a primeira mas em Português	SINESP 2	Intermediário II	7 *
3	A própria infância	SINESP	Avançado 2	4 *
		SENAC	Avançado 1	7
		EEC	Avançado 2	5
4	Inventar a infância de uma criança	SINESP	Avançado 2	4 *
		SENAC	Avançado 1	7
		EEC	Avançado 2	5
5	Gênero entrevista	UNICAPITAL	3º. Ano de Letras	9

(*) Alunos da mesma turma que foram acompanhados ao longo do trabalho.

1ª. amostra (4 grupos)			
SINESP 2 Intermediário 2	SINESP 1 Intermediário 1	EEC Avançado 2	SENAC Intermediário 2
Bianca	Ana Elisa	Arlene	Akemi
Juliana	Carolina	Letícia	Bárbara
Karen	Lisandra		Jacinta
Luisa	Luzinete		Laurinda
Samanta	Sara		Sandra
Vanessa	Silvia		
	Vera Lúcia		
2ª. amostra (1 grupo)			
SINESP 2 Intermediário 2			
Bruna	Samanta		
Elaine	Vanessa		
Juliana	Verônica		
Karen			
3ª. e 4ª. amostras (3 grupos)			
SINESP 2 Avançado 2 *	SENAC Avançado 1	EEC Avançado 2	
Karen	Alessandra	Jacqueline	
Renata	Amanda	Jussara	
Samanta	Caroline	Lindaura	
Verônica	Edna	Marcelly	
	Érika	Priscila	
	Gilmara		
	Helena		

*mesma turma das amostras anteriores

5ª. amostra (1 grupo)			
UNICAPITAL 6º. Semestre			
Ana	Manuela		
Andréia	Maria		
Evelyn	Marlene		
Joana	Paula		
Kátia			

CAPÍTULO III

ANÁLISE DAS REDAÇÕES: O SER EM CENA

Este capítulo será subdividido em três partes. Na inicial, denominada *Vozes de Personagens*, analisaremos as duas primeiras amostras produzidas. As amostras 3ª e 4ª serão tratadas na segunda parte, que se chama *A infância e o mundo de fantasia*. Na última parte, *Nossa casa e rua*, retomamos enunciados de todas as amostras, e introduzimos a 5ª, para uma reflexão mais geral relacionada a estudos sobre a sociabilidade brasileira. Antecipamos que nas explicações de qualquer amostra poderá ser usado algum enunciado extraído das outras amostras ou mesmo de outros textos que consideramos pertinentes.

PRIMEIRA PARTE

1. Vozes de personagens

*“Há, no íntimo de cada ser,
um outro ser que espera e chora
não essa vida de si mesmo,
mas uma outra que se evapora...”*
Zaqueu Machado

Aqui apresentaremos reflexões sobre a 1ª. e 2ª. amostras, nas quais tentamos encontrar regularidades que pudessem nos levar a perceber o espaço ficcional que propomos nos objetivos desse trabalho. Como em um princípio nossa procura estava centrada na categoria de “personagem”, começamos tentando detectar um *ethos* (Maingueneau, 1997). Na busca desse *ethos* nos deparamos com diversas vozes e tons.

Segundo Maingueneau (2001a: 137) “... [o *ethos*] não é o que [as pessoas] dizem explicitamente sobre si mesmos, mas a personalidade que demonstram através de uma maneira de se exprimir” (sic).

Nos textos analisados vemos que algumas vezes os alunos se mostram com características bastante peculiares, com tons e vozes similares. E acreditamos que muitas das vozes nos textos são o resultado do contato com a LE e, principalmente, por estar escrevendo nessa LE.

Maingueneau (2001a) chama de ethos a dimensão da cenografia na qual a voz do enunciador se associa a certa determinação do corpo e mostra que essa voz tem o poder de exprimir a interioridade do enunciador e de envolver o co-enunciador fisicamente.

“O etos está, dessa maneira, vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde a seu discurso, e não ao indivíduo “real”, apreendido independentemente de seu desempenho oratório...” p. 138

E esse desempenho oratório não tem que ser necessariamente oral, pois todo texto tem sua “vocalização”, tem um enunciador “uma origem enunciativa que atesta o que foi dito” (p. 139). Para ampliar esse conceito de vocalidade Maingueneau fala sobre o ‘tom’ que pode ser empregado em todos os textos escritos. O tom de um texto não tem a ver necessariamente com o autor. É antes de tudo uma representação do enunciador que o co-enunciador deve construir por meio do que ‘ouve’ do texto e que pode aparecer tanto nos textos orais quanto nos escritos. Neste trabalho usamos principalmente a nomenclatura de “tom” para as análises que fazemos, pois trabalhamos exclusivamente com os textos escritos dos alunos. Como esclarecemos no Capítulo II os textos escritos permitiram que pudéssemos pensar a criação de um espaço ficcional na LE. Sobre os tons no texto escrito Maingueneau (idem, 139) afirma:

“Longe de reservar o etos aos poemas recitados ou à eloquência judiciária, devemos admitir que qualquer gênero de discurso escrito deve gerir sua relação com uma **vocalidade** fundamental. O texto está sempre relacionado a alguém, uma origem enunciativa, uma voz que atesta o que é dito.”

Como já mencionamos, pedimos aos alunos que fizessem uma redação, cujo tema era como eles percebiam o próprio desenvolvimento no aprendizado do espanhol. Em aula, como incentivo à redação, discutimos o porquê de eles terem iniciado o curso de espanhol e também o que pensavam sobre essa língua antes de começar a estudá-la formalmente e o que pensam agora, depois de pelo menos um ano e meio de estudo formal.

Nas redações, o tom que mais claramente se mostra é aquele do estudante que se “identifica” (explicitamente, quer dizer, não como processo inconsciente) com a língua, seja por vínculos familiares - como ter um avô espanhol, por exemplo, e querer aprender sua língua - ou por querer desenvolver-se intelectualmente. Outros, ainda, querem aprender a língua por ter um grande interesse cultural (musical, poético, literário, histórico, etc.). No Capítulo IV explicaremos a relação desses temas com o que propomos como a criação de

um espaço ficcional, especificamente no modo como os sujeitos enunciam sua inserção na LE.

Percebemos alguns enunciados que mostram um tom de *pessoa culta*, que se aproxima do espanhol para ampliar sua percepção geral de mundo. Poucos são os que dizem ter começado a estudar sem nenhum vínculo especial com a língua (elemento que, como veremos depois, é relevante) ou que tenham dito que não gostavam do espanhol.

Nesta análise vamos nos centrar em alguns tons: exclamativo, de encantamento, publicitário, e as diferenças de tons que encontramos nos textos da mesma pessoa, em línguas diferentes.

1.1 O Tom Exclamativo

Em sete das 27 redações analisadas, das 1^a. e 2^a. amostras, havia algum enunciado exclamativo quando falavam que só depois de começar a estudar formalmente é que haviam “percebido” que o espanhol era “muito mais difícil” do que tinham imaginado antes. Enunciados como *¡Qué engaño!* (aparece duas vezes) “Ledo engano!” (nos textos em português - este também aparece duas vezes) mostram que algo que antes parecia simples mostra-se de repente muito mais complexo. Vejamos alguns exemplos.⁴

“... a opção pelo espanhol ocorreu por eu querer seguir a lei do menor esforço. Foi o que pensei na ocasião. **Ledo engano!** Bem depressa verifiquei que a semelhança com a língua pátria mais atrapalhava do que ajudava.” (Samanta⁵: XXIV)

“Quando apareceu a oportunidade de fazer um curso de espanhol pensei: Ótimo vou aprender melhor aquilo que já sei, mesmo porque estive no Chile e Argentina há alguns anos atrás e até ‘servi’ de intérprete para minhas amigas. **Doce ilusão!** O que eu falava mesmo era “Portunhol”, escrever então que difícil. (...) Apesar do meu histórico com a língua tive e tenho mais dificuldade do que quando aprendi inglês.” (Elaine, XXVII)

“*Como todas las personas que hablan portugués. A mí me parecía que sería muy fácil la aprendizaje pues creía ser lo idioma español muy semejante a lo idioma portugués. ¡Qué engaño!* (Luisa, VI)

⁴ Os textos transcritos estarão exatamente como os alunos escreveram sem correções.

⁵ Os nomes são todos fictícios. Depois do nome de cada redação aparecerá o número da página na qual se encontra o texto no anexo do trabalho. Os números estarão em romanos e a contagem do anexo começa a partir da página I.

Esses momentos de exclamação serão retomados no Capítulo IV com outra finalidade. Agora vejamos que nos três exemplos acima, há enunciados exclamativos e depois deles parece que há um deslocamento do olhar que têm sobre a língua espanhola. Vemos nos enunciados que talvez esta mudança seja causada por uma atitude ante a língua estrangeira e eles podem contestar um pré-construído (Pêcheux, 1997) sobre a facilidade do espanhol.

E não foi somente nestas primeiras amostras que apareceram enunciados deste tipo. Na 5^a., Maria (LXXIII) simula uma entrevista de trabalho em uma escola de idiomas entre o responsável pela contratação de professores e um venezuelano que quer ser professor de espanhol. Em determinado momento o responsável pergunta: *¿Crees que las dos lenguas son iguales?* E a resposta que obtém é a seguinte: *No. ¡Es seguro que no! Justamente las diferencias que me confunden. Y, todavía, hay brasileños que creen que, por eso, la lengua española es fácil. ¡Dulce ilusión!*

Podemos perceber no exemplo do texto de Maria que a frase exclamativa final *¡Dulce ilusión!* é a mesma que usou Elaine (no texto que vimos acima, em português). Essa *doce ilusão* é o resultado de uma imagem que não se concretizou. Em ambos os casos a idéia de uma *facilidade* foi rompida pelo “real” da língua com a qual o aluno entra em contato.

No enunciado de Maria que registramos antes aparece um dêitico que nos deixa dúvidas quanto a que elemento está substituindo: ‘(...) *hay brasileños que creen que, por eso, la lengua española es fácil (...)*’ e fica a dúvida sobre o *eso*, pois não está claro o que substitui, parece não ser substituto de uma expressão já dita e sim de uma idéia. Entendemos esse *eso* como ‘a proximidade das línguas faz com que seja fácil o aprendizado do espanhol por parte dos brasileiros’, portanto o uso de *dulce ilusión* teria a função de uma desconstrução, a ruptura de uma imagem que se tinha e que por causa de um encontro com o ‘real’ da outra língua se transforma.

Mas o que queremos frisar, então, é que mesmo em gêneros diferentes - na primeira redação (de Elaine) sobre o próprio contato com a língua espanhola, escrita em português, e no caso de Maria (na simulação de uma entrevista) os enunciados exclamativos são os mesmos. Enunciados significativos também não só porque são exclamativos, mas também pela eleição lexical feita. O substantivo *ilusão / ilusión* que dá a idéia de sonho, de coisa possível e o adjetivo *doce / dulce*, em geral usado para mostrar que algo é suave, meigo. No funcionamento encontrado nos textos, o ‘suave sonho’ é

interrompido pela percepção de algo estranho na outra língua. No Capítulo IV retomamos esses enunciados para referir-nos ao novo espaço dado à língua espanhola por estes aprendizes.

Em outros enunciados percebemos também uma mudança de perspectiva do enunciador. Encontramos, por exemplo, um tom de humildade ante a língua espanhola, que antes parecia muito fácil e não exigiria nenhum esforço ou estudo sistemático para aprendê-la. Vejamos alguns exemplos:

“Creía que no tendría dificultades mayores para aprender pues en la Universidad estudié lingüística con texto en español y como profesora de portugués realizaría fácilmente todas las analogías necesarias además de hablar con naturalidad. Pero, así no ocurrió. Me quedé preocupada y entonces la preocupación me llevó a estudiar, a leer, a hacer los ejercicios, a tener ‘miedo’ de las pruebas y decidí ser una humilde alumna de español.” (Juliana, II)

“Hoje minha antiga idéia de que seria fácil o estudo da língua espanhola já não existe mais, no entanto isso não me faz desistir, pelo contrário continuo achando delicioso estudar espanhol e pretendo continuar me dedicando sempre.” (Karen, XXV)

“...hoje tenho como objetivo, mesmo sabendo que o caminho a percorrer é longo e não é fácil, a aquisição de uma segunda língua, o espanhol.” (Bruna, XXVI)

1.2 Tons Diferentes em Português e Espanhol

Neste sub-item apresentaremos uma análise que não retomamos mais ao longo do trabalho: a comparação entre os enunciados em português e em espanhol do mesmo sujeito. Acreditamos que em outros trabalhos possam ser realizados estudos desse tipo; aqui, queremos simplesmente chamar a atenção sobre essa possibilidade, dar um exemplo e mostrar que podem haver diferenças significativas em enunciados de temas semelhantes feitos pela mesma pessoa em cada uma das línguas. O exemplo será dado pelas redações de Samanta (IV, XXIV). A primeira redação foi feita em espanhol e, nela, a aluna escreveu:

“Tuve, entonces, que hacer una opción entre las dos lenguas⁶: ¿cuál escoger? ¡Las dos me atraían!” (Samanta: IV)

Após algumas semanas, pedimos ao grupo que fizesse uma redação com o mesmo tema, mas, desta vez, escreveriam em português. Pedimos-lhes, também, que não olhassem

⁶ As opções que tinha eram o espanhol ou o inglês.

o texto em espanhol, pois não queríamos uma tradução, mas sim observar como expressariam o mesmo tema em línguas diferentes. Quando nos deparamos com os textos em português percebemos certas diferenças. Logo no princípio da redação de Samanta em português aparece o seguinte enunciado:

“Em nome da honestidade devo, desde a princípio, fazer uma confissão: não me propus a estudar espanhol por amor à língua.” (Samanta: XXIV)

Podemos perceber que há, como veremos no ponto seguinte, um pré-construído de que estudar espanhol acontece por amor à língua, uma vez que o enunciador sente necessidade de dizer (confessar) que não começou a estudá-la por isso.

Depois, tanto no texto em espanhol quanto no texto em português, a aluna comenta que a escolha pelo espanhol se deu porque imaginava que seria muito mais fácil que o inglês. No entanto, afirma que passado algum tempo percebeu que estava equivocada. Pensando em um tom para estes textos, vemos que o primeiro é o de aluno que “se identifica” com a língua desde o princípio. No segundo, podemos imaginar que a aluna já não se sente simplesmente aluna, não quer transmitir só esta imagem, pode ser que imagine que seu co-enunciador, ou seja, o professor, não é o mesmo do texto em espanhol, e por isso pode expressar-se de outro modo.

Neste ponto, é importante pensar sobre as *formações imaginárias* (Pêcheux, 1997), sobre o lugar que A e B atribuem-se um ao outro. Há, nos mecanismos de qualquer formação social, “regras de projeção” que estabelecem relações entre as situações e as posições enunciativas; por isso podemos pensar que haja mudanças nas redações que analisamos quando o texto está em português ou em espanhol, pois o co-enunciador do texto em espanhol não é projetado da mesma maneira que o do texto em português.

Por um lado, no texto em espanhol o aluno que escreve identifica o co-enunciador com o professor, pois tem aulas de espanhol e o texto que produz está na língua estrangeira. Por outro lado, no texto em português, não é tão presente quem escuta (lê) seu texto seja o professor de língua estrangeira, o enunciador do texto em português produz para seu discurso outro enunciatário.

1.3 Tom de Encantamento

Na maior parte das redações estudadas, encontramos certo *tom* que chamaremos “tom de encantamento”. Das 27 redações que formam essa primeira parte de nosso *corpus*, em 15 delas há algum enunciado que demonstra “admiração” com a língua espanhola (em 13 das 20 em espanhol e em 2 das 7 em português). Admiração que parece gerar um “encantamento”, produzir algo de mágico que não está na ordem do verossímil. Esse tom adquire outras formas e se expande para a própria criação de mundo nos textos das amostras 3^a. e 4^a., como veremos na segunda parte deste capítulo. Alguns alunos dizem ter essa perspectiva “encantada” desde antes de começar o estudo formal, enquanto outros com o passar do tempo começam a declarar “amar a língua”.

“Para mí el español no fue un caso de amor a la primera audición” (...) a fin de cuentas el español, para mí, se cambió en un importante caso de amor.” (Letícia: XV)

Aqui, podemos ver claramente essa mudança em relação à admiração pela língua espanhola: a princípio não gostava da língua, mas depois de conhecê-la um pouco mais, o espanhol transforma-se em um “*importante caso de amor*”. É interessante ver que tanto na primeira linha do texto quanto na última oração há o uso de um “*para mí*”, mostrando que o enunciador quer deixar claro o espaço da primeira pessoa, e valorizar o uso desta marca é uma maneira de reforçar o espaço enunciativo do eu. Além disso, nas duas orações encontramos a expressão “caso de amor” referindo-se a uma quase necessidade de ‘amar a língua espanhola’ para querer falá-la. O narrador do texto cria na primeira sentença uma frase negativa dizendo que não foi “*un caso de amor a primera audición*” quase como se fosse necessário que tivesse sido assim.

Esta admiração é encontrada em diversos enunciados, tais como: “*maravilloso idioma*”, “*lindo idioma*”, “*me encantava el sonido de la lengua*”, e vários outros.

Poderia pensar-se que esses enunciados, que, sim, nos parecem mais propriamente como de um tipo de “identificação”, ocorram porque o co-enunciador que geram ao escrever o texto em espanhol seja o professor; então, querem mostrar-se interessados pela língua. Esse “encantamento” só aparece em dois dos textos em português, que cremos que geram outro enunciatário e, portanto, estão mais próximos de uma realidade cotidiana. Porém, exemplos que daremos a seguir e as amostras posteriores, deixam claro para nós que não casualmente esse “agradar”, que poderia acontecer diante de um professor de qualquer língua, apresenta-se como um “encantamento” ou “fascínio” mais relacionado ao emocional do que a outras dimensões.

Vejamos um exemplo que parece significativo dessas declarações de “encantamento”, que permite observar como as relações com o imaginário sobre as línguas e sobre a “hispanidade”, em particular, aparecem em determinados textos. João Sedycias, professor de espanhol da Universidade Federal de Pernambuco, escreve um artigo intitulado *Por que os brasileiros devem aprender espanhol?* (In: Sedycias (org.) 2005) e nele cita 10 razões para isso. Vamos deter-nos especificamente na última dessas razões, que mostra claramente o tom que estamos descrevendo. O título é *Beleza e Romance*.

Vejamos agora o que diz:

“Embora (ainda) não haja provas concretas, todos sabemos que o espanhol faz bem à alma e ao coração, principalmente daqueles que estão apaixonados. O espanhol é uma das línguas mais bonitas, melódicas e românticas que o mundo já teve a felicidade de ouvir. Além de suas óbvias qualidades intrínsecas, temos à nossa disposição em espanhol uma vasta e maravilhosa literatura - as obras do *siglo de oro*, por exemplo - sobre os assuntos mais variados, profundos e refinados do sentimento humano. Do lado de cá do Atlântico, temos os inesquecíveis boleros cubanos e mexicanos que nos fazem sonhar com um tempo mais romântico e bonito... Que outra língua, senão o espanhol, poderia dizer eu te amo desta forma?: ‘Mujer, si puedes tú con Dios hablar, pregúntale si yo alguna vez te he dejado de adorar’.” (p. 44)

As outras nove razões que Sedycias dá para se estudar espanhol, mesmo sendo muito do senso comum, são razões no mínimo plausíveis, no entanto, esta última é de uma ‘beleza única’, para não dizer de outro modo. Começemos pelo título. Uma boa razão para se estudar espanhol é a beleza. O próprio autor afirma que não há provas concretas ‘ainda’ para mostrar que o espanhol faz bem ao coração dos apaixonados. É comum ver alunos de espanhol falando que começaram a estudar a língua porque lhes parecia que é uma língua bela. Em uma das redações, em português, que faz parte de nosso *corpus* encontramos:

E eis que me encontro agora totalmente seduzida pelos encantos da **bela língua espanhola**, querendo conhecê-la mais e mais, compartilhar do embevecimento das poesias, contos, romances, música, cinematografia, artes plásticas espanholas e latino-americanas. (Samanta: XXIV – grifo nosso)

Em outra:

Español tiene un sonido que se asemeja mucho con el portugués y es una lengua bellísima. (Bárbara: XIX – grifo nosso)

É difícil saber quais seriam as ‘qualidades intrínsecas’ de um idioma e como se calcula a beleza, a melodia e o romance do mesmo, referidos no texto de Sedycias.

Vejam agora o termo *Romance*. Pode-se perceber pelo menos dois valores possíveis para essa palavra: relacionamento amoroso e gênero literário. No texto citado, Sedycias usa o termo *romance* como relacionamento amoroso, o que nos leva a perceber que pode haver uma representação de que a língua espanhola é propícia para o *Amor*. Essa temática aparece em outros textos e também em muitos de nossa amostra, principalmente na 5ª. Em pelo menos cinco das nove redações encontramos algum enunciado que se refere ao amor a outra pessoa. Mas também podemos pensar interdiscursivamente o termo *romance* usado por Sedycias, o que nos leva a um gênero literário, o espanhol como língua de ‘literaturas’, de um fazer literário.

Vejam um exemplo de enunciado que se refere a um *romance*, visto como caso de amor, extraído de nossa 5ª. amostra.

“*Ahora necesito encontrar una esposa para completar mi felicidad.*” Marlene (LXI)

A entrevista de Ana (p. LXIV) é com uma diretora de cinema que fala sobre o filme que fez com o título “*Buscando el Amor*” e o tema principal é o *Amor* e os *Romances* possíveis.

No Capítulo I postulamos que pode haver traços de uma ficcionalização literária no contato do aprendiz de espanhol com a língua que estuda. No enunciado de Sedycias acima o que podemos notar é que, para ele, também é importante a menção à literatura (com um recorte muito peculiar) como um dos motivos para se aprender espanhol. Há no enunciado analisado uma espécie de contraposição entre Espanha e América no que se refere à produção artística de ambos os lados. Espanha como símbolo da Literatura de mais alto valor artístico (o exemplo usado pelo autor é o *siglo de oro*) e a América como lugar onde os valores artísticos e poéticos estão nos boleros. Podemos fazer um paralelo com o que mostram os estudos sobre representações das línguas na “diglosia” (CALVET, 2002). Sedycias dá um valor de língua A para a língua da Espanha (língua da alta literatura e do domínio de poder) e de língua B para a da América (língua dos momentos de prazer, do cotidiano, da família). Além disso, há no enunciado o uso de um *Do lado de cá do Atlântico* que abre a possibilidade de inclusão do Brasil no enunciado e mostra também uma relação com o estrangeiro (*do lado de lá* num espaço diferente daquele em que estaria, que seria o *lado de cá*). Essa relação de estrangeiridade com aquilo que não pertence à cultura própria pode ser visto como um modo de projetar-se diferente do que se é.

Em outra redação encontramos um enunciado que diz muito sobre essa relação com o estrangeiro, uma maneira de projetar-se de outro modo.

Meu interesse por línguas estrangeiras começou já no antigo curso ginásial quando iniciei meus estudos de inglês e francês. Me fascinava não só a beleza de um som, de uma entonação diferentes da nossa língua, mas de tudo que acompanhava o ensino de uma língua estrangeira: a história, a cultura, os costumes, a vida de um povo que vivia distante (ou não) de nós. (Karen: XXV)

Analisaremos ainda neste trabalho alguns enunciados nos quais encontramos um *tom nostálgico*. No texto de Sedycias também podemos ver que há na frase

“(...) temos os inesquecíveis boleros cubanos e mexicanos que nos fazem sonhar com um tempo mais romântico e bonito...”

certo tom de saudade, porém uma saudade que parece atemporal, pois não se refere necessariamente a um passado, mas há um tempo que pode vir a ser mais *romântico e bonito* (um tempo do qual o espanhol faz parte?)

Muito ainda se poderia falar sobre esse enunciado e mostrar o tom de encantamento e admiração para com a língua espanhola. Porém, o que mais nos chama atenção nesse texto é que não está escrito por um aluno que tem contato com a língua espanhola e escreve para o professor – como nas redações analisadas antes – mas que esteja em um livro de divulgação científica sobre o ensino de espanhol no Brasil.

Podemos relacionar este tom de encantamento com outro que apareceu em algumas redações e tem estreita relação com nossa proposta de um espaço ficcional no contato com o espanhol: o tom que chamamos de *romanesco*.

1.4 Tom Romanesco

Há algo interessante e até mesmo surpreendente em determinados enunciados, pois neles percebemos algumas características que nos remetem a romances de exílio, de imigrantes, de saga familiar. Perceber esse tom nos fez ver que mais do que uma personagem dramática cria-se todo um espaço ficcional na língua estrangeira, pois no início de nossa pesquisa queríamos encontrar um possível personagem que se constrói no aprendiz de uma LE e compará-lo com o ator teatral.

Vejamos alguns exemplos tirados de nosso *corpus*.

“Mi historia de vida familiar y personal empezó en Barcelona con el nacimiento de mis bisabuelos... mis abuelos... mi padre... y sin me dar cuenta, germinó en mi corazón una pasión inexplicable por las cosas de España.” (Bianca: VII)

*“Aunque yo tenga descendencia española (mi abuelo paterno vino de España cuando era niño) tuve contacto con la lengua española en mis tiempos de Universidad.
... hechos fascinantes me hicieron comprender que la España, por increíble que parezca, siempre hice parte de mí. ¿Estará en la sangre española que traigo en las venas?”* (Sara: XIII)

“Sou neta de um avô austríaco que falava seis línguas, outro avô russo, que também falava várias línguas...” (Bruna: XXVI)

Para muitas, o espanhol é a realização de um “conto de fadas”, como já havíamos mencionado, a idéia de encantamento também está presente aqui e sempre há um final feliz. Nas redações, parece que algo de especial, de mágico, poderia ser realizado se conseguissem aprender espanhol.

O tom romanesco para mostrar uma origem familiar aparece em vários textos. O enunciador cria uma história para o seu primeiro contato com a língua espanhola, e esse contato parece que foi tirado de um texto literário como, por exemplo, as sagas familiares.

Esse tom romanesco não aparece somente quando se trata da beleza da língua e/ou da identificação pessoal. Às vezes, ele se transforma em um “conto de terror”, no qual o enunciador se vê incapaz de aprender a língua. Há, então, o contrário do “conto de fadas”. No entanto, no único exemplo que temos disso em nossa mostra, parece que funciona um pré-construído de que não devia ter sido assim, mas de outro modo, que deveria ‘como todos’ ter se apaixonado pela língua espanhola. Arlene mostra que deveria ter aprendido e também ter um ‘encantamento’ com a língua, e o fato de isso não ocorrer é o que gera o terror.⁷ Nesse enunciado, encontramos algo de narrativas de moral, como um castigo, “*ya que no estudié no pude aprender*”, o enunciador tenta mostrar como um “bom” aluno pode aprender línguas, coisas que ela confessa não ter feito e por isso está sendo castigada.

Há na redação de Arlene (p. XVI) um tom diferente, o enunciador afirma que foi uma aluna que não se dedicou e por isso não aprendeu, comenta seu esforço, mas diz que algo não a deixa aprender “*quizás el fantasma de Cervantes*”. Durante todo seu texto há uma voz que nos mostra ser incapaz de aprender o espanhol, considera-se quase uma

⁷ Veremos, no Capítulo IV, o encantamento como “fuga da dor”.

inimiga da língua. É um tom de incapacidade, mostrando que pode aprender outras coisas, mas o espanhol, não.

“No es que la lengua española y yo somos enemigos, es que solamente no nos conocemos muy bien y además, ella piensa de una manera y yo, de otra.” (...) Espero que la lengua española y yo podamos algún día tener charlas más tranquilas, que un día yo la comprenda, en fin que pueda entenderla así como ella es.” (Arlene: XVI)

A redação de Arlene não foi a única a citar Cervantes, em outros dois textos também encontramos enunciados sobre o escritor.

“(...) estudié italiano que hablo desde niña y principalmente porque la lengua de Cervantes me parecía muy fácil y similar al portugués.” (Juliana: II)

“Contudo, paulatinamente, fui descobrindo também o encanto da língua de Cervantes, sua musicalidade e fui me envolvendo cada vez mais.” (Samanta: XXIV)

Os enunciados sobre ‘a língua de Cervantes’ são constantes em diferentes meios. As propagandas de escolas de idiomas, por exemplo, muitas vezes, fazem uso desse subterfúgio. Mas alguns membros do meio acadêmico também, às vezes, mostram a ‘língua de Cervantes’ como paradigma de língua a ser seguida. O livro, já mencionado antes, *O ensino de espanhol no Brasil* organizado por João Sedycias (2005) traz na orelha o seguinte enunciado escrito pelo próprio organizador.

“(...) Como é do conhecimento de todos os que atuam na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, a situação atual do espanhol em terras brasileiras é de progresso e de prestígio crescentes. O idioma de Cervantes é uma das línguas estrangeiras mais procuradas pelos estudantes brasileiros, o que se reflete na demanda de cursos em todos os níveis”

Parece que a simples menção à ‘língua de Cervantes’ faz com que as pessoas passem a respeitar mais a língua, a valorizar tanto o que ensinam quanto o que aprendem. Talvez por isso ‘*el fantasma de Cervantes*’ seja aquele que, segundo Arlene, não a permite aprender a língua.

A denominação “língua de Cervantes” aparece assim como entrelaçado com ficcionalizações diferentes: as da “magia”, as da língua inatingível e temida, sem excluir as considerações mercadológicas que vemos no último excerto de Sedycias. A influência do

mercado nos remete ao próximo tom que analisaremos na produção de nossos sujeitos de pesquisa.

1.5 Tom Publicitário

O tom que analisaremos agora será o *publicitário*. Percebe-se que é muito forte a influência da publicidade sobre a língua espanhola em alguns enunciados de nossa amostra. Ao ler esses enunciados, parece que estamos diante de uma propaganda de escola de idiomas que ‘vendem’ (é bem verdade que algumas ‘dão’ o espanhol de presente...) a língua espanhola como encantadora, bela, e quase sempre como a língua de Cervantes.

Vejamos um exemplo:

“Fascinação é o termo mais apropriado para definir as sensações que experimentei ao conhecer a melodia dos poetas espanhóis, o lirismo dos escritores, a força inaudita dos pintores e escultores com suas cores de vida bem vivida, as vozes românticas e sensuais de seus cantores, **os olores quentes e envolventes da cozinha espanhola** e sobretudo, o espírito combativo, incansável e complexo de seu povo.”
(Juliana: XXII – grifo nosso)

Alguns elementos deste enunciado nos remetem à publicidade. Encontramos, por exemplo, uma série de objetos diretos do verbo *conhecer* e em cada objeto um grupo nominal ligado por artigo definido. Em todos estes grupos nominais há a preposição *de*. Estas regularidades sintáticas e as pausas com vírgulas entre os termos geram um ritmo peculiar, que lembra algumas publicidades. Há, ainda, uma gradação, como figura estilística, que marca uma série de frases que qualificam algo.

Muitas publicidades têm prosódia e regularidades sintáticas semelhantes, por isso é possível perceber que neste enunciado há um tom publicitário.

O enunciado anterior não foi o único no qual percebemos esse tom, em outros também encontramos marcas publicitárias, como os termos antagônicos e algumas comparações usando *tanto como*. Esse enunciado não se parece só aos que ‘vendem’ a língua espanhola, mas principalmente à publicidade de turismo.

“*Enamorados de la lengua y de los españoles, de los ares, del calor, de las calles, tanto por el día como por la noche, tanto el verano como el invierno, con sol o con luna, o con vino y con su otoño agradable, con las hojas de los árboles rojas...*”
(Carolina: XIV)

Em um trabalho apresentado no 13º. SIICUSP 2005, Jorge Rodrigues Souza Júnior escreve um texto intitulado “Imagens filiadas a um pré-construído: o imaginário sobre o espanhol no Brasil e seu funcionamento na aprendizagem dessa língua por alunos das Letras” (Júnior, 2005). Nesse estudo, o autor faz entrevistas escritas com alunos de Letras Espanhol da USP de diferentes níveis, tentando encontrar as imagens que estes alunos têm sobre a língua espanhola. Pelo menos um dos enunciados se parece muito com os que estamos analisando nesta parte do trabalho, pois há um tom publicitário que se mostra de maneira clara. Vejamos:

Fuerza, belleza, determinación, audácia. Las imágenes que me ocurren son: los colores fuertes (como el rojo, naranja, amarillo y negro), la música, la arquitectura de Gaudí, el flamenco, la literatura hispanoamericana (y también el Don Quijote) y la cocina española y hispanoamericana, con sus sabores y condimentos (5º. semestre de espanhol, 2004 – grifo nosso).

Não são poucas as semelhanças entre este texto e o de Juliana, que tínhamos visto acima. A música, a poesia, a escultura, os cheiros, etc...

E na 5ª. amostra encontramos na entrevista a um *cocinero* um enunciado com uma enumeração de condimentos e de comidas que podemos relacionar com esse tom de publicidade que neste caso quer vender a “cozinha espanhola” (ou pelo menos o seu sabor e ‘cheiros’). Esse tipo de referência à culinária espanhola aparece em várias das redações estudadas⁸. Na entrevista do *cocinero* o enunciado é o seguinte:

*- ¡Qué interesante! ¿Cuál es tu opinión sobre la culinaria española?
- Bueno, me encanta todos los platos y con relación a la comida me gusta las carnes bien preparadas, las frutas, las carnes al horno, las pastas y los postres con chocolate. No me gusta sopas y pescados. (Andréia: LXXI)*

⁸ Como aparecem grifadas nos exemplos anteriores deste subcapítulo.

SEGUNDA PARTE

1. A infância e o mundo da fantasia

*Quem sabe que isso quer dizer?
Eu não sei, e foi comigo...*

*(Sei muito bem que na infância de toda a gente houve um jardim,
Particular ou público, ou do vizinho.
Sei muito bem que brincarmos era o dono dele.
E que tristeza é de hoje.)*

Álvaro de Campos – Dobrada à moda do Porto

Analisaremos agora os 32 textos que formam a terceira e quarta amostras. A temática das redações é a infância: a própria e a de um personagem inventado.

Encontramos várias regularidades nos textos, tanto temáticas quanto sintáticas e lexicais. Algumas destas regularidades nos parecem impostas pelo próprio tema da redação: a infância, principalmente as temáticas, relacionadas à escola e às viagens. Como já dissemos antes, há nas redações um mundo criado. Tentaremos aqui mostrar como este mundo criado aparece nos textos e, principalmente, que o mundo criado dos textos autobiográficos não é tão diferente do dos ficcionais, e que em muitos pontos estes mundos se encontram, formando espaços ficcionais bastante similares.

Também analisaremos as regularidades que encontramos nestas amostras e faremos um paralelo com as outras, objetivando mostrar que, independente do tema das redações, há certos domínios discursivos⁹ que parecem fazer parte da posição identitária do aluno de espanhol como LE.

Analisaremos aqui os enunciados sobre a família (tema que se repetiu com relação às primeiras redações), para mostrar que tanto no texto biográfico como no ficcional esta relação aparece quase que na mesma proporção. Além disso, na dimensão lexical veremos o uso de certos adjetivos e de expressões sobre a felicidade. Veremos também que há regularidades sintáticas que parecem marcar estruturas fixas da língua. E também analisaremos os enunciados de discurso reportado, mostrando que o uso dos estilos direto e indireto é um dado significativo para o entendimento do espaço ficcional que é deduzido a partir dos diferentes textos dos alunos.

⁹ Tomamos esta expressão de Marisa Grigoletto (2003) no trabalho que analisa os discursos dos professores e futuros professores brasileiros de inglês. Ela vê esse domínio discursivo como posição identitária que, em geral, gera discursos uniformes.

Nesta parte do capítulo exporemos traços recorrentes nas redações das amostras 3^a. e 4^a. Na última parte do presente capítulo e também no Capítulo IV, esses traços vão ser sintetizados e vistos já como uma manifestação da relação de um setor da formação social brasileira com a língua espanhola. Necessitamos previamente de um percurso descritivo, inevitavelmente extenso, e que desenvolveremos a seguir.

1.1 Algumas regularidades encontradas

*“Nunca conheci quem tivesse levado porrada.
Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo.”*

Álvaro de Campos – Poema em linha reta

1.1.1 Felicidade Infantil

Uma das regularidades foi a idéia de que toda infância é feliz: a felicidade infantil é um traço que aparece em praticamente todas as redações, principalmente nos textos autobiográficos.

Em nossa amostra autobiográfica, só em um dos 16 textos aparece algum enunciado mostrando que a infância não foi tão feliz.

“(…) mi niñez no fue muy tranquila, pero habia y tengo buenas recordaciones de los vecinos de la inocencia de un tiempo que no va a volver más.” (Alexandra: XXXIV)

Mas mesmo neste único enunciado que demonstra que a infância não foi um ‘mar de rosas’, há depois do *no fue muy tranquila* a conjunção adversativa *pero* que da força ao termo que vem depois *tengo buenas recordaciones* e diminui a força do primeiro termo da oração.

Em todas as outras redações autobiográficas as crianças foram felizes, por sinal esta palavra, *feliz*, aparece em 7 das 16 redações. Naquelas em que não aparece, há outras palavras que mostram a felicidade na infância, tais como *divertido* (5 vezes) e *maravilloso* (2 vezes) . Vejamos alguns exemplos:

“*Me gustaba mucho jugar con mis amigos en la calle, tuve una niñez **muy feliz**.*”¹⁰
(Carolina: XXXV)

“*Fue **muy feliz** en mi niñez. (...) Me sentía **muy contenta** cuando jugaba...*” (Edna: XXXIX)

“*Para terminar tengo que decir que tuve una niñez **muy feliz**.*” (Érika: XXXVI)

“*Cuando yo era niña tuve muchos momentos **divertidos**.*” (Gilmara: XXXVII)

“*Lo que me recuerdo bien, muy bien, és de mi niñez. La razón es que la pasé **maravillosamente feliz**.*” (Helena: XXXVIII)

Como uma regularidade sintático-enunciativa desses enunciados (pelo menos em três dos sete textos) temos construções com esta forma:

verbo *tener* no *pretérito indefinido* + artigo indefinido *una* + substantivo (*infancia* ou *niñez*) + *feliz* (precedido ou não do advérbio de intensidade *muy*).

Tuve una infancia feliz. (Renata: XLVI)

Me gustaba mucho jugar con mis amigos en la calle tuve una niñez muy feliz.
(Carolina: XXXV)

Para terminar tengo que decir que tuve una niñez muy feliz y que me recuerdo siempre. (Érika: XXXVI)

O título da redação de Helena nos chamou muito a atenção. É *¡Me echo de menos!*¹¹ Como já explicamos antes, os alunos que participaram dessa amostra são todos de nível avançado, então a expressão “*echar de menos*” já não lhes é, em geral, estranha, sabem o que significa e seu uso. O interessante aqui é que ela faz um uso totalmente diferente para a estrutura, colocando um pronome de primeira pessoa como objeto direto, ou seja, que sente falta de algo que foi e que agora não é mais. Sente falta de um tempo que não volta, dos amigos e da família. Normalmente *se echa de menos* algo ou alguém, mas esse alguém raramente é a própria pessoa. Há neste título algo de poesia, lugar no qual se permite um uso mais livre da língua, lugar da criação e da inovação. A língua estrangeira, ou pelo menos esse espaço que é uma das construções imaginárias no contato com ela, é também um lugar no qual se pode criar sem o medo. Vale aqui ressaltar que essa expressão

¹⁰ Os grifos são sempre nossos

¹¹ Uma possível tradução ao português seria algo como: “Sinto saudades de mim”

me echo de menos mesmo não sendo agramatical é extremamente infreqüente, de difícil aceitação para os nativos.

É interessante perceber que as palavras relacionadas com a alegria e a tranqüilidade estão quase sempre acompanhadas do intensificador *muy* e, em geral, os verbos que introduzem este enunciado de alegria são *ser* ou *tener*. Como nos enunciados acima e nestes outros exemplos:

“*Mi niñez fue muy tranquila.*” (Jacqueline: LVI)

“*Sí, recuerdo bien, pues fue muy buena.*” (Lindauro: LIX)

Há também enunciados com o intensificador *mucho* relacionado com o verbo *divertirse* ou com o substantivo *divertido*

“*Teníamos muchos amigos en la calle, con los que me divertía mucho.*” (Edna: XXXIX)

“*Cuando yo era niña tuve muchos momentos divertidos.*” (Gilmara: XXXVII)

“*El patio estaba siempre lleno de niños: los primos, los vecinos. Nos divertíamos muchísimo.*” (Karen: V)

Observa-se também que não há o uso da palavra *triste* em nenhuma das redações da 3ª. Amostra.

Essa felicidade aconteceu, principalmente, quando tinham que falar de si mesmos, pois quando tinham que inventar um personagem e falar dele (4ª. amostra), há uma pequena mudança neste sentido. Das 16 redações da amostra em que tinham que inventar um personagem, só em uma aparece a palavra *feliz* e em outra a palavra *divertido*. Há, agora, alguns textos mais tristes, mesmo ainda sendo a maioria de textos sobre a felicidade de ser criança. Um dos textos tem como título *El destino casi triste de Alejandro* e tem como tema um casal de namorados de 15 anos que tem um filho e o doa para uma creche, já que seus pais não aceitavam nem a criança nem o namoro dos dois. No final, o destino *casi triste* é porque Alejandro é adotado por um casal que não podia ter filhos. Vejamos o final do texto:

“*No obstante este triste destino el niño consiguió encontrar un bueno camino para su vida junto a una pareja que no podía tener hijos.*” (Edna: LV)

Outra redação com temática um pouco mais triste tem como título *Hacemos la vida como la queremos* e tem como tema uma criança que tem poliomielite e não pode mais andar, mas mesmo assim a criança é feliz e vive de bem com a vida.

“Como Mario no se via diferente de los otros chicos y tampoco permitia a sus colegas de escuela pensar lo mismo, nadie lo trataba como a um enfermo. Después de los primeros minutos de conocerlo, las personas se quedaban encantados con tanta alegría y personalidad.” (Helena: LIV)

Um texto sobre a vida de Pablo é também triste, pois a criança é gorda, tem por isso problemas de saúde e, por não ser inteligente, está atrasado na escola. Vejamos a descrição desta cena:

“Lo peor es que no es muy inteligente (...) Sus compañeros tienen 10 años, de modo que se siente mal, nadie quiere hacer trabajos o jugar con él y están siempre haciendo bromas sobre su edad y su cuerpo que apenas cabe en el pupitre.” (Marcelly: LVII)

Ou seja, diferentemente dos textos autobiográficos, a criação do texto ficcional gerou alguns personagens tristes ou pelo menos com histórias tristes para contar. Parece que, ao contrário de Álvaro de Campos no *Poema em Linha Reta*, em epígrafe neste subcapítulo, na infância o *eu* é o que nunca sofre, sempre foi feliz.

A estrutura sintática dos enunciados com as palavras *alegria* e *contento*, mantém-se quase a mesma da dos textos autobiográficos. A única mudança é que aqui se substitui o verbo *tener* por *sentir* e *ser*, mas ainda com o intensificador *muy*:

“Pablo és un chico muy contento y me parece que será así siempre.” (Érika: LII)
“Hoy es el mejor alumno de la escuela por que hace cálculo muy rapidamente y se siente feliz.” (Jacquelina: LVI)
“Mario Carvallosa es un chico muy alegre.” (Helena: LIV)

Nos enunciados que vimos percebe-se que quase sempre quando há adjetivos relacionados com a felicidade, estes aparecem com *muy* ou *mucho*. Há, ao que parece, uma necessidade de hiperbolização, de exagero ao expressar estes sentimentos em espanhol, hipérbolos que aparecem aqui quase como se fossem uma estrutura fixa da língua.

1.1.2 Descrição dos personagens

No texto em que os alunos inventavam um personagem, solicitamos que dessem a esse personagem uma história, e, também, nome, idade e os dados específicos que lhes parecessem importantes. Percebemos certa regularidade na descrição física das crianças. Como vimos no capítulo anterior, apesar dos desenhos que demos das crianças apresentarem rostos inexpressivos, que não dão, *a priori*, margem a determinadas escolhas (um tipo de cor de olho, por exemplo), invariavelmente nos encontramos com um personagem que parece de origem européia. Na primeira amostra havia, na busca para aprender espanhol, uma relação familiar sempre significativa. Muitos diziam que seus antepassados tinham origem européia, principalmente espanhola. Aqui o que parece é que encontramos uma volta a estas origens. As crianças descritas são quase todas a imagem daquele avô ou avó que veio da Europa no começo do século XX: loiro, olhos claros e pele branca.

“Marcela es rubia, ojos verdes, bajita y delgada.” (Gilmara: LIII)

“Pablo es un niño de doce años, alto piel clara, pelo rubio y rizado, ojos color de miel.” (Marcelly: LVII)

“...estaba con nueve años, delgada, piel blanquita, cabellos rubios y largas.” (Priscila: LVIII)

Em todos estes enunciados há esta predominância de pessoas brancas e de estilo europeu. Vale ressaltar que também os alunos são quase todos brancos, mas poucos têm olhos claros e origem européia. No Capítulo IV retomaremos essa regularidade para nossas conclusões.

Não havia imposição temática na descrição do exercício da 4ª. amostra que exigisse que o texto usasse a primeira ou terceira pessoa, mas só há descrições físicas nos textos escritos em terceira pessoa, contando a história de outro.

1.1.3 Famílias perfeitas e meio rural

Em quase todos os textos, sejam autobiográficos ou para inventar a vida de uma pessoa, o tema da família aparece. Como já vimos, o total das 3ª. e 4ª. amostras é de 32 textos; destes, em 26 aparece a temática da família, sendo 14 na 3ª. e 12 na 4ª. Verificou-se na primeira amostra que o tema da família era significativo, pois, em geral, era o

motivador da vontade de aprender o espanhol.¹² Aqui, o que nos chama a atenção é o fato de que praticamente todas as famílias são bem estruturadas e completas¹³ (há pai, mãe, irmãos, avós, primos etc.). Em quase nenhum dos textos em que aparece a família há alguma desestruturada.

Em muitas das redações há, além da relação familiar, referências à casa dos avós ou de algum parente na qual passavam férias ou faziam visitas. Essa casa era normalmente uma casa de campo ou uma fazenda. Não encontramos essa relação com o campo só nas amostras que falam da infância: na 5^a. uma das entrevistas é feita com Maradona, nela ele fala sobre a carreira e sobre o que pensa fazer depois de sua recuperação do problema com as drogas. Vejamos:

- ¿Usted se considera una persona feliz?
- Sí, muy feliz, porque tuve una carrera de éxito, gané mucho dinero y construí una linda familia en esos años todo. Pero solamente me falté ganar una copa de mundo contra lo Brasil para tener mi felicidad completa.
- ¿El que pretende hacer después de su recuperación?
- Quiero curtir mi familia, **viajar para mi casa de campo** y asistir los jugos de la Argentina. (Evelyn : LXX)

A vida no campo parece ser, segundo vários estudos que referiremos depois, a origem da sociedade brasileira. E, por outra parte, na primeira amostra já tínhamos percebido que muitos alunos vinculavam o espanhol com alguma origem familiar. Há uma referência às próprias origens, sejam elas espanholas ou não, com intenção de informar ao leitor que mesmo não sendo de origem espanhola quis aprender a língua. Motivados por esses enunciados encontrados na primeira amostra, começamos a perceber a importância que se dá às origens familiares no momento do enunciar-se em espanhol. Os textos traziam também, com frequência, uma localização rural dos antepassados, característica que se multiplicou nas novas amostras. Podemos ver que a relação entre a família e a oposição campo-cidade aparecem de modo significativo nos enunciados estudados. Vejamos a explicação de Padilha sobre a relação entre campo e família na formação social brasileira.

“Já se disse repetidas vezes que a sociedade brasileira tem suas raízes autênticas no meio rural. Aí avulta a importância da fazenda como centro das atividades econômicas, políticas, etc. É ela o núcleo social e demográfico. É nela que se sente a força aglutinadora da família brasileira de cunho patriarcal.” (1975: 75)

¹² Na 1^a., 2^a. e 5^a. amostras o tema da família aparece sem ser convocado.

¹³ Há em uma única redação uma família que foge a essa regra. De Edna (p. LV) que tem por título “*El destino casi triste de Alejandro*”.

Muitos dos enunciados analisados exibem a dimensão dessa vida do campo, bucólica, relacionada à natureza.

Neste trabalho, queremos encontrar os espaços ficcionais que acreditamos que se constroem no contato entre o aprendiz brasileiro e a língua espanhola. E percebemos que na criação desses espaços há uma retomada de algo que parecia estar perdido: um tipo de estrutura familiar e o contato com o campo e a natureza.

Buarque de Holanda (2002) aponta as relações domésticas como modelo da sociabilidade brasileira:

“E um dos efeitos decisivos da supremacia incontentável, absorvente, do núcleo familiar - a esfera, por excelência dos chamados ‘contatos primários’, dos laços de sangue e do coração - está em que as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer posição social entre nós.” (p. 146)

Os laços de “sangue e coração” parecem ser importantes no momento de enunciar-se em espanhol. Esse tipo de espaço ficcional na língua estrangeira pode ser, entre outras coisas, um lugar onde se encontra novamente esse traço da cultura local: ‘as relações que se criam na vida doméstica’. Na última parte deste capítulo, trabalharemos essa relação a partir dos conceitos de “casa” e “rua” na obra de Roberto DaMatta. Veremos agora alguns enunciados sobre esse meio familiar, próximo ao rural, vinculado com uma possível volta a um passado mítico e feliz:

“Cuando pequeña, vivía en Belo Horizonte, una ciudad muy tranquila, con mis padres y mis dos hermanos...” (Marcelly: LVII)

A referência aos avós é uma constante. Uma das redações tem como título *La alegría de estar con la familia* e começa com:

“Si recuerdo bien, pues fue muy buena, con los abuelos, mis padres, hermanos y familiares.” (Lindauro: LIX)

Esta mesma redação nos chamou muito a atenção, pois há rupturas narrativas para começar algum enunciado sobre a família.

“Después de la escuela íbamos a ayudar nuestro padre o nuestros abuelos. En las fiestas de las familias había unión, por eso eran alegres, festivos y les gustaban contar las bromas ocurridas en el pasado.”

Percebe-se aqui que se passa de um assunto a outro para introduzir as festas da família, que até então no texto não tinham sido citadas, sem nenhum tipo de explicação, não há nem ao menos uma mudança de parágrafo. Há, ainda nesse enunciado, a introdução de um plural que no texto não temos referência para saber do que se tratam *las fiestas de las familias*, não temos no texto como saber quem são estas famílias, ou se se está falando de todas as famílias, generalizando ou instaurando algum tipo de “comunidade”.

Continuando na mesma redação, vemos que há outra ruptura, neste caso temporal, agora para introduzir a origem familiar dos avós. O parágrafo que veremos agora é subsequente ao parágrafo que vimos anteriormente.

“Mi abuelo, padre de mi padre, cuando era pequeño en España, pierto de Malaga, vivia una parte del día en el liceus, aprendían la profesión de carpintero, y otra parte del día leyan e escribían. Cuando todos los familiares se juntaban, decía en voces altas el ritual de la misa en latin. Nosotros los niños gustábamos destes encuentros que fueron bellísimos y inesquecibles. Recordamos siempre que nuestros abuelos leyan y comentaban sobre los periodicos de la epoca – ‘O Estado de São Paulo.’”

Não sabemos quando é que os avós chegaram ao Brasil e quanto tempo passou para que conseguissem ler para os netos um jornal brasileiro. Pela continuidade do texto, parece que foi no mesmo período, o que leva a uma superposição de tempos. Sentimos aqui que mais forte que descrever algum aspecto importante da própria infância foi introduzir a origem espanhola da família. Podemos pensar que o enunciador personagem tenta ver-se no espaço da outra língua, ou trazê-la para seu passado, gerando uma superposição com o tempo dos avós. Esse enunciado de inserção própria no espaço da LE (ou da LE na própria história) é análogo ao que vimos na parte anterior em redações que não tinham como objeto conter uma história de vida. Na seção seguinte e no Capítulo IV relacionaremos esses processos com características sócio-culturais. Neste ponto, queremos vinculá-los com o “desejo” em relação à LE, a que nos referimos no Capítulo I, onde afirmamos que “(...) o encontro com a LE se dá também pelo desejo de uma completude. Necessita-se de algo mais para expressar-se, para mostrar-se como ‘eu’ que a LM, sozinha, não é capaz de proporcionar”. Bertoldo (2003:94) afirma: “entendemos que há aí também o desejo de gozar como esse outro o faz.”.

Voltaremos a esta redação quando compararmos os textos autobiográficos com os textos de ficção feitos pela mesma pessoa.

Nos textos deliberadamente ficcionais a relação familiar também se mantém a mesma, quase sempre há famílias felizes e compostas por pai, mãe, irmãos e com os avós sempre por perto.

“...tengo 8 años y vivo con mis padres en una casa muy grande y bonita. (...) Casi todos los fines de semana mi familia y yo vamos visitar mis abuelos en la playa en la que ellos viven.” (Amanda: XXXIII)

“Su madre es abogada y su padre es médico. (...) vive en una familia con buena condición económica y sus padres también se llevan muy bien.” (Carolina: XXXV)

“Sus padres tienen un cariño mucho grande por Pablo y por su hermano.”
(Érika: LII)

Outro fato, embora não o principal, que pode explicar o grande número de famílias perfeitas encontrado em nossa amostra pode ser a influência de alguns materiais didáticos. Dissemos que não é o principal e sim um possível motivo adicional, porque nem todos os alunos que participaram da amostra usavam um único livro como material didático. Não há, em geral, nesses materiais, referência a famílias que não sejam compostas por pais, mães e irmãos, e sempre há a facilidade de visitar os avós e manter um grande contato com os familiares.

2. Outros tons

Há um tom de nostalgia muito forte em diversos textos. Também há um tom exclamativo (que já tínhamos visto nas primeiras amostras), e entrando no mundo do puramente ficcional encontramos um tom de encantamento e a representação de um mundo bucólico.

2.1 Tom de nostalgia nos textos autobiográficos

*“Oh! Que saudades que tenho
da aurora de minha vida
da minha infância querida
que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra da bananeira,
Debaixo dos laranjais!”*

Casimiro de Abreu – Meus oito anos

Como dissemos no capítulo anterior, dois dos grupos que participaram de nossa pesquisa eram formados por pessoas por volta dos 50 anos¹⁴. Talvez por isso esse tom de nostalgia tenha aparecido com bastante frequência nas redações, e assim sendo, não lhe damos destaque significativo em nossa análise. Para muitas parece que ter a oportunidade de recordar o passado foi uma catarse.

“Lo que me recuerdo bien, muy bien, és de mi niñez. La razón es que la pasé maravillosamente feliz. (...) siempre había mucha gente allá. Unos jugaban a cartas, otros vian la tele, tocaban la guitarra o conversaban. Era siempre muy divertido.” (Helena: XXXVIII)

“Cuando pienso en el pasado, pienso siempre en aquellos maravillosos momentos...” (Jussara: XLIV)

¡Cómo es bueno recordar la niñez! (Marcelly: XLI)

¡Cómo es bueno recordar aquellos tiempos mágicos! (Karen: XXXI)

Os textos da 3ª amostra estão predominantemente no passado, devido à exigência imposta pelo tema, falar da própria infância. Quando preparamos essa amostra já pensamos sobre isso, pois como comenta Rosenfeld “o pretérito, apesar de em certos casos ter o cunho fictício do ‘era uma vez’, tem em geral mais força ‘realizadora’ e ‘individualizadora’ do que a voz do presente”. (2000: 17) Assim sendo, com os textos no passado, em nossa análise conseguimos perceber melhor esta força realizadora do espaço ficcional, que era um de nossos objetivos com a amostra.

Nos textos em que tinham que inventar a história de um personagem, não havia imposição temática quanto ao tempo verbal - ainda que indiretamente fossem levados a usar o passado - nem quanto a qual deveria ser a pessoa do texto, por isso alguns estão narrados em primeira pessoa e outros em terceira, mas só em um deles aparece este tom nostálgico, é o texto de Samanta. Nele, o narrador começa contando, em primeira pessoa, a

¹⁴ Das 16 pessoas que participaram das amostras 3ª e 4ª, nove eram de grupos assim, os grupos do SINESP e do EEC..

festa de seu 48^o. aniversário e em determinado momento, depois de terminada a festa, comenta:

“Es claro que me quede muy satisfecho pero ahora, de vuelta a mi casa, solo en la biblioteca, el cansancio y la nostalgia se adueñan de mi. Depois sentando em seu escritório olha uma foto e pensa: “parecen me preguntar: ¿te recuerdas Eduardo de cuándo sacamos esta foto?” También se festejaba mi cumpleaños. Tenía entonces 8 años.” (Samanta: XLV)

Podemos ver que, assim como Casimiro de Abreu, no poema que abriu este subcapítulo, as lembranças dos 8 anos de Eduardo também foram fortes e marcantes. Nas redações, tanto nas autobiográficas quanto nesta última, em que se solicitava inventar um personagem, observamos, em cinco redações da 3^a. e 4^a. amostras, a presença dos 8 anos.

O poema de Casimiro de Abreu é um marco da segunda geração romântica do Brasil. Praticamente todo estudante brasileiro no Ensino Médio estuda e analisa este poema quando aprende algo sobre o Romantismo. O que conseguimos notar é que pode haver ressonâncias deste poema em alguns dos textos analisados. Haveria, ao enunciar-se em espanhol, um ethos do Romantismo? Além da idade outro elemento importante que há no poema, e que aparece diversas vezes nos textos analisados, é o espaço bucólico. No texto de Casimiro temos os últimos versos que dizem “Que amor, que sonhos, que flores, / Naquelas tardes fagueiras / À sombra da bananeira, / Debaixo dos laranjais!”. Já no texto autobiográfico da Karen temos:

Las mejores recordaciones que guardo de mi niñez son de los juegos en nuestro patio. Había en él dos pequeñas colinas y en cada una de ellas una morera donde solíamos subir siempre para jugar y comer moras. (Karen: XXXI)

E no texto de Renata (p. XXX):

Tuve una infancia feliz. Vivía en una grande hacienda. Allí había inmensos cafezales y algodinales. Para nosotros, los niños, lo que realmente importaba eran los árboles frutales. Había árboles de diversas frutas: naranjos, mangos, limoneros, la parra con su sombra. Cada uno de nosotros elegíamos un de los árboles como suya. Era nuestra casa, nuestro mundo. Subíamos en el árbol y soñábamos.

A associação que fazemos aqui entre um texto literário do romantismo brasileiro e as redações é um elemento a mais para mostrar algum traço estável no contato com o espanhol por determinados segmentos sociais deste país. Vejamos outros enunciados que falam sobre os oito anos:

“...tengo 8 años y vivo con mis padres en una casa muy grande y bonita. (...) Casi todos los fines de semana mi familia y yo vamos visitar mis abuelos en la playa en la que ellos viven.” (Amanda: XLIX)

“Soy Juanito. Cumplí ocho años en octubre e ya soy bastante mayor. Me parece que soy guapo porque muchas niñas de mi escuela me han preguntado si quería ser su novio.” (Karen: XLVII)

2.2 Tom de exclamação

Na amostra anterior (sobre *la lengua y yo*) aparecia um tom exclamativo quando o aluno declarava dar-se conta de que o espanhol não era tão fácil como dizia ter pensado a princípio. Agora, nesta amostra, aparecem nos textos autobiográficos as frases exclamativas, principalmente para referir-se à saudade e às lembranças boas do tempo de infância. Segundo Ducrot (2001) o enunciado exclamativo indica a origem do enunciado, ou pelo menos desencadeia a situação em que o falante se encontra, situação esta que o força a dizer o enunciado exclamativo. Ao produzir uma exclamação, faz-se como se o entusiasmo ou o sofrimento ou o assombro, provocados por uma situação, “arrancassem” a fala.

Claro que este tom exclamativo, de assombro, não aparece só nas orações com os pontos de exclamação, mas também em enunciados sem esses pontos. Enunciados como os que vimos na parte anterior expressam este sentimento de nostalgia e recordações.

¡Como me sentía feliz en aquellos buenos momentos! (Jussara: XLIV)

E a mesma aluna comenta adiante:

¡Cuánto me gustaba beber un vaso de aquel vino sabroso y dulce!

O texto desta aluna será analisado depois, por completo.

Outros enunciados são:

¡Cómo es bueno recordar la niñez! (Marcelly: XLI)

Esta frase é a primeira da redação que tem como título *Recordar es vivir*, que é uma frase que faz parte da memória histórica brasileira e aparece em muitos textos

produzidos neste país. Por exemplo, *Recordar é Viver*, aparece no curta-metragem *A ilha das Flores* de 1989, dirigido por Jorge Furtado, referindo-se a um tempo que foi melhor. Esta frase também já foi samba-enredo da Portela em 1985. Está na memória coletiva do povo brasileiro sempre referindo-se a um tempo bom que não volta mais.

Em outro texto que tem como título *Recordaciones de mi niñez*, encontramos o seguinte enunciado: “...*adornábamos el patio con banderitas, encendíamos una hoguera, comíamos comidas típicas y soltábamos fuegos de artificio. ¡Qué bueno! ¡Qué divertido era!*” (Karen: XXXI) E o texto termina com : “*¡Cómo es bueno recordar aquellos tiempos mágicos!*” Pode ver-se que o último enunciado exclamativo que temos está relacionado com o tom de nostalgia que explicamos antes. Já os outros dois enunciados exclamativos do texto de Karen trazem um enunciador infantil que exclama diante de alguns acontecimentos de sua infância. A frase exclamativa traz outra voz ao texto, uma voz da infância que pode ser da própria personagem ou das crianças que participavam dessas festas.

Dois enunciados já vistos são praticamente iguais:

¡Cómo es bueno recordar la niñez! (Marcelly: XLI)

¡Cómo es bueno recordar aquellos tiempos mágicos! (Karen: XXXI)

Estes dois enunciados têm a mesma estrutura. Ambos começam com o *¡Cómo es bueno recordar...!* e terminam descrevendo o que é bom ser lembrado. No caso de Marcelly o bom é lembrar da *niñez* e para a Karen o que é bom são as lembranças de *aquellos tiempos mágicos*, no entanto pelas análises que estamos fazendo podemos acreditar que estes dois complementos do verbo *recordar* têm certo grau de equivalência em nossa amostra.

Outros enunciados exclamativos estão diretamente relacionados com a felicidade da infância. Momentos de lembranças felizes são tratados com exclamações que intensificam a força da oração, principalmente quando os personagens estão fazendo algo que não deviam, que parece ser errado aos olhos dos pais ou dos mais velhos. Um dos textos que conta as travessuras de Renata com seus primos e de quando mataram um pintinho para fazer-lhe um enterro, termina com a seguinte frase: “*¡Qué malos y felices éramos!*” (Renata: XXX). Na 2ª. amostra (sobre *el español*, só que em português) encontramos um enunciado que também trata dessa questão do *ser má*. “Nós crianças, crescemos ouvindo muitas expressões tais como: *venga a cenar...*, *que chiquita mala...* e aí

eu me identifiquei com a língua.” (Elaine: XXVII) Neste último enunciado o enunciador comenta que aprendeu algumas coisas do espanhol ouvindo os vizinhos falar, em casa, e entre as frases que lembra está *venga a cenar* (podemos pensar esse *cenar* do ponto de vista da L1, um verbo em português para o substantivo *cena*, e o convite de sua vizinha pode ser visto como para participar de uma cena, contracenar, participar de um mundo teatral). Outra frase que lembra é *que chiquita mala*. Podemos comparar este enunciado exclamativo como o *¡qué malos y felices éramos!*, pois faziam, nesse momento, coisas que deviam ser erradas do ponto de vista dos adultos. Além disso, está enunciado um vínculo positivo com a língua, o que nos leva novamente a verificar como o contato com a LE facilita ou promove um modo peculiar de ficcionalização.

Em outra redação da 3ª. amostra a mãe pedia que a personagem autobiografada fosse a um determinado lugar para buscar uma encomenda, e recomendava-lhe que fosse pela rua. No entanto, ela cortava caminho (como Chapeuzinho Vermelho) e saltava o rio com uma vara. Termina o texto com “*¡Qué felicidad!*” (Verônica: XXXII)

2.3 Mesmos “tons” em outra amostra

Analisamos até aqui, principalmente, nas 3ª. e 4ª. amostras, alguns tons que conseguimos perceber nas redações dos alunos. Os tons que se destacaram foram: exclamativo, de encantamento, romanesco, publicitário, hiperbólico, de nostalgia e outros que não ganharam partes específicas, mas foram mencionados ao longo do trabalho. Nossas 3ª e 4ª amostras não têm, em sua temática, qualquer relação direta com o aprender uma língua estrangeira e sim com a intenção de falar sobre a infância própria e alheia. Nossa intenção agora, nessa parte, é mostrar que estes tons que analisamos aparecem também em textos com outras temáticas, produzidos por alunos brasileiros de espanhol como LE, nos quais também há ficcionalização não só nos relacionados à infância ou ao aprendizado de uma LE.

A amostra que referiremos agora para fazer algumas comparações com as que analisamos antes faz parte do projeto de pesquisa em andamento no programa de Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-americana da FFLCH-USP chamado "Regularidades enunciativas em discursividades do PB e do E", sob coordenação do professor Adrián Pablo Fanjul, à qual tivemos acesso porque nosso trabalho se enquadra no mesmo projeto. A amostra foi feita para o trabalho pontual de Eduardo Vessoni Lópes que se chama,

provisóriamente, "A (inter)língua do além-mar". Foram pedidas aos alunos do EEC (*Español en el Campus*) duas redações com as seguintes indicações de trabalho:

1. Narra brevemente (de 10 a 12 líneas) una situación que tenga como escenario las calles de alguna ciudad de España.

2. Narra brevemente (de 10 a 12 líneas) una situación que tenga como escenario las calles de alguna ciudad de América Latina.

Houve 17 respostas, 9 para a primeira, 8 para a segunda. Os dados que analisamos aqui são sobre o total de 17 e não faremos distinções entre a primeira e a segunda amostragens.

Não se especificava a necessidade de 1ª. ou 3ª. pessoa. Mesmo assim, 14 dos 17 escolheram a 1ª. pessoa, dando à narração um caráter "autobiográfico". Há um trabalho ilegível, para o qual não pudemos analisar algumas variáveis.

Em 13 das 17 redações dessa amostra foi possível encontrar um tom hiperbólico. Os indicadores que o caracterizam são, principalmente:

-abundância (mais de 3 aparições no mesmo texto) do sintagma "muy/mucho + núcleo".

-superlativos.

-marcadores temporais de situação absoluta ("*siempre*", "*jamás*", e sinónimos).

-abundância de quantificadores absolutos ("*todo*", etc.)

De todos os textos em primeira pessoa (13 no total, pois há um ilegível) seis fazem alguma menção à temática da família, também abundante em nossa amostra. Isso indica que este tema parece estar presente nas produções ficcionais do aprendiz de espanhol como LE sempre que seja possível incluir esse tema.

E em 5 dos 13 legíveis de 1ª pessoa há tom de encantamento. Vejamos:

"En el año pasado, hizo ["hice"] un viaje a Madri. Esa ciudad siempre me encantó mucho y tambén fue para practicar mi español. La ciudad es muy guapa, tiene sítios maravillosos."

"Resulta que tuve la oportunidad de irme a España, más precisamente a Sevilla y, chocha de la vida, arreglé mis valijas, sueños y ropas [...] este fue el mejor viaje de mi vida."

"Estaba en Buenos Aires, caminando por sus calles largas y rectas, con sus edificios de misma altura y lenguaje formal, conferiéndole una unidad majestosa."

"Cuando estuve en Buenos Aires, hace 3 años, me encanté con las calles del centro de la ciudad [...] Me encantaron los músicos, los bailarinos."

"Jamás olvidaré de las calles porteñas, ya que allá me sentí muy a gusto, como si fuera una chica visitando el mundo de los sueños. [...] me trae el deseo de allá volver y dejarme soñar nuevamente."

Podemos ver por estes enunciados que quase todos os ‘tons’ que analisamos estão presentes. O encantamento se dá indiferentemente da cidade em que se esteja, Madri ou Buenos Aires que são, em geral, segundo os alunos nesses textos, sempre lindas e maravilhosas. Certa nostalgia podemos perceber no último texto acima: *“me trae el deseo de allá volver y dejarme soñar nuevamente.”*¹⁵ Aqui o que deseja é voltar e *deixar-se* sonhar novamente, ou seja, como o aluno mesmo diz, visitar Buenos Aires foi visitar um mundo de sonhos. Podemos ver que o contato com um aspecto do “real” da língua que se estuda (pois podemos imaginar que até então seu contato com o espanhol tenha sido o de sala de aula) só pode ser feito pela realização de sonhos, não vinculado diretamente a algo de ‘verdadeiro’, mas sim onírico. O sonho também aparece no segundo enunciado *arreglé mis valijas, sueños y ropas* e essa enumeração é muito significativa, uma vez que coloca na série de substantivos dois que podem ser arrumados (o verbo que usa) e um que foge a essa possibilidade, *sueños* não é uma palavra que costuma aparecer depois do verbo *arreglar*, principalmente quando está entre substantivos concretos *valijas* e *ropas* que indicam algo que realmente pode ser arrumado. Novamente aqui o desejo de viajar e entrar em contato com a língua e a cultura espanhola passa a ter um caráter onírico. No terceiro enunciado vemos que a *unidad majestosa* de Buenos Aires dá-se por uma série de fatores: tamanho das avenidas (sempre retas) e dos prédios (que têm a mesma altura) e para completar os “ângulos retos” que podemos imaginar estruturar a cidade por essa descrição, está a formalidade da língua que encontra. As retas e formas da cidade passam para a língua de maneira direta na descrição deste aluno.

No primeiro desta série de enunciados que estamos analisando vemos que o tom hiperbólico está presente, principalmente nas palavras: *Mucho, muy, siempre, maravillosos*

Em 3 das 16 redações legíveis encontramos acontecimentos próximos do mágico (ainda dentro do que podemos considerar verossímil). Na primeira, o narrador encontra uma carteira com muito dinheiro, vai à delegacia devolvê-la e lá encontra o dono da carteira, que estava ali mesmo na delegacia fazendo a ocorrência, e o dono era o Presidente

¹⁵ Vale destacar que todos os sujeitos dessa pesquisa são jovens.

do Barça, que o recompensa com ingressos para os jogos. Em outra o narrador encontra um bicho de pelúcia com diamantes dentro, e, na última, há um artista de rua que faz truques de magia.

3. Discurso reportado

Em algumas redações encontramos a ‘voz de outrem’ o que Authier-Revuz (1990) chama de “heterogeneidade mostrada”, marcada de alguma maneira, seja por aspas, por itálico, ou por introdução do estilo direto. A essa heterogeneidade mostrada Authier-Revuz contrapõe a heterogeneidade constitutiva, na qual a voz do outro não está marcada, só podemos percebê-la por remissão ao interdiscurso, pelo conjunto de discursos com o qual um discurso particular entra em relação.

Nesta seção, trabalharemos apenas com as formas marcadas de heterogeneidade mostrada que aparecem nas formas de discurso direto ou indireto. Pareceram-nos significativos esses enunciados, pois ali percebemos que a introdução de outras vozes gerou uma instabilidade no caminho que se seguia até então, que podemos relacionar com o que alguns pesquisadores referidos no Capítulo I tratam como deslocamentos da subjetividade na outra língua, e também com a nossa metáfora, com a criação do espaço ficcional. Com efeito, a presença de mais vozes dá a qualquer mundo criado maior espessura, possibilidade de continuidade e, mesmo quando não se está nele, espacialidade.

Um dos exemplos que vimos acima é significativo para começarmos esta análise.

“Nós crianças, crescemos ouvindo muitas expressões tais como: *venga a cenar...*, *que chiquita mala...* e aí eu me identifiquei com a língua.” (Elaine: XXVII)

O enunciador do texto passa a perceber-se “diferente”. Depois de frases em discurso reportado, depois de escutar as frases em espanhol, começa a sentir que gosta da língua.

Vejam os outros exemplos:

“*Sin embargo mi madre siempre me diciere que yo debía ir por la calle...*” (Verônica: XXXII)

Aqui a voz da mãe indica um pedido que depois, não é atendido, pois Verônica prefere saltar o rio com uma vara (!), sem dar atenção ao que dizia a mãe.

Em seu texto autobiográfico Marcelly comenta que brincava muito com a irmã pequena, mas que também era muito ciumenta e que quando nasceu a irmã, chegou a dizer:

“Cuando nació, yo decía que no la quería, que yo era la hijita de papá.”
(Marcelly: XLI)

Chama a atenção o uso dos pronomes de primeira pessoa, marcando uma diferença com ‘a outra’ que estava chegando e também o diminutivo de *hija* que deveria ser a voz do pai que a chamava de *hijita de papá*. Além disso, é interessante perceber que esta voz do pai ficcional está no texto em espanhol e seu pai não ficcional não lhe falaria assim, já que o pai parece não ter descendência de nenhum país de língua espanhola e ao que tudo indica não falava com a filha em espanhol. Assim esse “*hijita de papá*”, que nunca foi empiricamente ouvido, pode ser lido como rastro de um desejo.

Nos textos não autobiográficos, também há enunciados com heterogeneidade mostrada, com uma quantidade maior de matizes, pois servem também para legitimar uma descrição ou um pensamento.

No texto de Priscila (p. LVIII) há o castigo que as mães lhe dão e esse castigo é dito pela mãe em forma de discurso direto, o que aumenta a força do enunciado. Nele podemos perceber alguns deslocamentos significativos. Vejamos:

“Cuando la madre superiora la descubrió, Celia preguntole: ¿Y ahora, cuáles son mis castigos?”
La madre le contestó: Su Angel de la guardia te lo dirá!”

Podemos perceber a vacilação 3^a. / 2^a. pessoa na fala da freira, que por sinal, se refere a uma entidade (anjo da guarda) caracterizada culturalmente como um desdobramento da consciência que “avalia” a pessoa. Quantas vezes vemos “anjos da guarda” que, representados como a própria pessoa vestida de anjinho, com camisola e auréola, dão conselhos? Ou, às vezes, ainda, a consciência boa de um lado (anjo da guarda?) indicando o ‘caminho do bem’ e do outro lado um diabinho indicando o ‘caminho do pecado’, ambos com a mesma fisionomia do indivíduo.

Os discursos diretos são maneiras de dar voz a um outro, e poderíamos aqui pensar que este ‘outro’ pode estar relacionado com a subjetividade na LE. Como vimos no Capítulo I alguns autores, entre eles Coracini e Revuz, denominam esse processo na subjetividade como ‘outro eu’.

O motivo de termos feito uma quinta amostra, que consta das entrevistas, foi justamente o de podermos tentar encontrar as vozes marcadas e as possibilidades de dar vozes a outros, de maneira direta.

4. Texto biográfico e texto ficcional do mesmo autor: comparações

Nossa dissertação não tem por objetivo trabalhar com o sujeito singular; por isso, apesar de termos feitos um levantamento de elementos semelhantes nos dois textos (autobiográficos e aqueles que tinham que inventar um personagem) da mesma pessoa não vamos fazer uma exposição deles. Só vão ser descritos os casos que interessam para o que aqui se analisa, aqueles nos quais encontramos deslocamentos na subjetividade e, também, aqueles onde podemos observar estruturas que nos remetam a um espaço ficcional.

Redações de Lindaura – Espanha e os rituais.

Já analisamos alguns aspectos referentes ao texto de Lindaura, quando trabalhamos os enunciados sobre a família e, neste caso específico, da necessidade de dizer de onde o avô tinha vindo e de relacionar o seu texto com a Espanha. No texto autobiográfico o avô vem de Málaga e as festas de família são muito importantes. O texto ficcional parece-se muito com o texto autobiográfico. Tem como título *Juanito y su historia* e o personagem central também nasceu em Málaga. Juan é cigano, tem 14 anos, e vive em uma comunidade cigana, só que frequenta a escola (que não é cigana) e lá comenta com os amigos os costumes e tradições de seu povo.

“Su madre dice que la niña gitana ya tiene un destino marcado: virginidad, matrimonio y maternidad. Son vigiladas por toda comunidad gitana, se casan muy jóvenes, son fieles a sus maridos y eso es muy positivo.” (Lindaura: LIX)

No texto autobiográfico, os rituais são os religiosos:

“Cuando todos los familiares se juntaban, decía en voces altas el ritual de la misa en Latin. Nosotros los niños gustabamos destes encuentros que fueron bellisimos y inesquecibles.” (Lindaura: XLIII)

Podemos pensar também que a diferença (Juanito é cigano e ela não) resolve-se em uma semelhança básica de estrangeiridade com relação ao espaço descrito (Espanha, Málaga).

Redações de Priscila – Ameaças

Nos textos de Priscila, muitas são as aproximações que podemos fazer. São textos com histórias bem diferentes, mas com figuras e imagens que se aproximam bastante, criando assim um espaço ficcional semelhante.

No texto ficcional, a personagem Célia era uma criança muito travessa que sempre estava brigando com seus três irmãos. Então, certo dia, seus pais decidiram mandá-la para um colégio interno de freiras. Lá chegando, planeja e executa as maldades que vai fazer com as freiras como, por exemplo, apagar as velas quando as mães estejam rezando à noite e assustá-las com um candeeiro. Cometia ainda outras diabruras, como tocar a campainha de madrugada e fazer barulho na sala de jantar. No final, a madre superiora descobre tudo.

“Cuando la madre superiora la descubrió, Celia preguntole: ¿Y ahora, cuáles son mis castigos?”
“La madre le contestó: Su Angel de la guardia te lo dirá!” (Priscila: LVIII)

Já o texto autobiográfico comenta a própria infância na cidade de Cotia e as brincadeiras que fazia com os irmãos, que eram quatro. Frequentava com os pais os parques, museus e igreja. Diz, no entanto, que as melhores lembranças são as da casa dos avós, onde não havia energia elétrica e brincava de guerra de almofadas com os primos.

“...íbamos acostarnos temprano, pero no durmimos, hacíamos guerra de almohadas y mis abuelos se quedaban nerviosos, amenazandonos traernos de vuelta para nostras casas en el día siguiente.” (Priscila: XLII)

Podemos ver que, como semelhanças entre os textos, há a família, ambas grandes (com três ou quatro irmãos). A questão da separação do lar dos pais (em um dos textos indo para um lugar que não quer, no outro para um lugar que gosta, mas as duas são deslocadas de seus lugares).

Também nos dois textos há uma relação com a escuridão. No colégio interno e na casa da avó não havia energia elétrica. Nos dois também temos a ameaça, o medo do

castigo. Célia, a que foi para o colégio interno, será castigada, mas quem lhe dirá o castigo será o seu anjo da guarda (e nos fica a dúvida em que língua lhe falará este anjo). No texto autobiográfico quem pode vir a castigar são os avós, que ameaçam levá-los de volta a suas casas, um novo deslocamento espacial que não é desejado pelas crianças, que preferem ficar naquele mundo de sonhos, que é a casa dos avós.

5. O mundo criado - era uma vez...

*Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora,
e toda metáfora é jogo de palavras.
Assim ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo,
um mundo poético, ao lado do da natureza.”*

Huizinga – Homo Ludens

Consideramos os textos de nosso *corpus* ficcionais. Ao narrar, o que se espera é uma ficcionalização, independentemente de o texto ser a criação de um mundo não vivido ou as lembranças de um tempo já vivido. Tentamos demonstrar nesse trabalho que o contato com a LE favorece a criação de espaços ficcionais e, também, que há regularidades nos mundos criados nos textos analisados que apontam para a "paisagem" de um espaço ficcional específico do Espanhol como LE. Essa "paisagem" será descrita de maneira panorâmica no Capítulo IV; aqui, queremos nos referir a uma última regularidade encontrada nas amostras 3^a. e 4^a. e que tem a ver precisamente com a representação.

Diferentes modos de representar estão presentes em muitos dos textos que analisamos como ficção incluída na ficção. Às vezes é a representação do jogo da vida, na qual a menina, usando as bonecas como família, passava a ser a dona da casa. Em outras vezes é a representação de uma cena: as festas e as viagens – cenários de uma vida perfeita – que demonstram a felicidade e o encantamento com a época que passou.

As lembranças das cenas de infância como a Páscoa e o Natal, e seus representantes, coelho e Papai Noel, que também implicam alguém se fantasiando, atuando, fazem parte desse mundo de fantasia e sonho.

“Um recuerdo especial que tengo daquela época es de Navidad. Yo creía en padre de navidad, y mi familia vestía una persona de padre de navidad para entregar regalos. Me gustava mucho y me quedava encantada con lo viejito de rojo.

Ah! Otro recuerdo especial es de Pascoa. En esta época mi familia también hacia las pegadas del cuello por la casa¹⁶. Era muy divertido.” (Edna: XXXIX)

O texto que analisaremos agora é de uma inocência sensual infantil muito grande. O texto que, como todos os outros da 3ª. amostra, está narrado em primeira pessoa, tem como personagens, além da amiga e de um amigo, as bonecas *Barbie* e os bonecos *Ken* e *Max Steal*.

“Cuando yo era niña tuve muchos momentos divertidos. Yo solía jugar con mis muñecas “Barbie” casi todo día. Mi amiga y yo bajávamos para el “play ground” y traíamos con nosotras todas las partes de la casa, incluso el coche y el avión. No podía bajar mi casa porque era muy grande y no cabía en el ascensor. Entonces improvisábamos en una alfombra nuestra mansión. Mi amiga no tenía el “Ken” y como yo no tenía otro ella siempre se quedaba sin pareja.” (Gilmara: XXXVII)

Até este momento do texto, há uma descrição de como era a brincadeira com a amiga, e que a amiga, que não tinha um boneco, sempre ficava só. Percebe-se que na última oração há o sujeito *mi amiga* e depois um *ella siempre se quedaba sin pareja*. Imaginamos pelo contexto que quem ficava sem par era a *Barbie*, mas não há como ter certeza disso pela maneira dúbia como está estruturada a frase, que permite a interpretação de que quem ficava só era a amiga.

Continuando a mesma redação, vemos um momento de pura ficcionalização. Surgem os novos personagens, agora masculinos, e a introdução desses personagens se dá com a frase *Hasta que un bello dia*, frase que nos remete aos contos infantis.

“Hasta que un bello día un chico se cambió para nuestro condominio y el tenía 1 muñeco muy guapo llamado “Max Steal”. El bajava el muñeco siempre que nosotros estábamos jugando.” (Gilmara: XXXVII)

No texto acima, a criação desse mundo de representações está completa, com a ficcionalização dos personagens, com o brincar com as bonecas (aqui não com a relação de mãe e filha com as bonecas, mas no sentido sensual, já que tinham a boneca e o namorado, ou a falta do namorado é importante para o desenvolvimento da história). E com o enunciado de conto de fadas *Hasta que un bello dia*, que rompe com uma possível tristeza da amiga que estava só e passa a ter a companhia do masculino que faltava para completar a história.

¹⁶ Talvez seja necessário uma explicação neste enunciado, que está estranhamente redigido (talvez, devido, a grande ‘criatividade’ do aluno brasileiro de espanhol e também a preguiça de ir a um dicionário). Aqui a aluna se refere as marcas que muitas vezes os pais fazem no chão em forma de pegadas de coelho para que as crianças encontrem os ovos de Páscoa.

Nos contos de fadas alguns personagens se repetem. As fadas, as bruxas, as princesas, os heróis, etc. São personagens que fazem parte do gênero. Em nossa amostra nas duas redações de uma mesma pessoa aparece uma referência à princesa. No texto autobiográfico aparece o seguinte enunciado:

“Subíamos en el árbol y soñábamos. Éramos princesas, amas de casa, médicas, profesora.” (Renata: XXX)

Aqui, há uma enumeração de coisas com que sonham ser e o único termo que faz referência aos contos de fada é o primeiro termo desta enumeração (que, às vezes, é o termo sobre o qual se quer chamar mais a atenção). As crianças inventaram personagens e os interpretavam intensamente.

No texto não autobiográfico da Renata, encontramos o seguinte enunciado:

“En mi casa somos seis: papá, mamá, tres hermanos y yo. Soy la benjamín, la princesa de mi papá.” (Renata: XLVI)

Em muitos textos, há um cenário bucólico, que pode nos remeter ao Arcadismo e a “elementos propriamente bucólicos” (Candido, 1982: 104) Nos textos que analisamos, vemos que há uma tendência a que as histórias se passem em espaços do campo. Há em muitos deles uma lembrança infantil feliz desse lugar, seja na casa dos avós, ou em suas próprias casas onde moravam quando crianças. Contudo, independentemente de terem vivido ou não no interior, por vezes a imagem é extremamente idealizada e alheia ao nosso interior de fato, ocorrendo a descrição, em alguns casos, de um interior que não parece brasileiro. No entanto, em outras redações percebemos que há uma apropriação do espaço do outro e que a transformação desse espaço que parece não brasileiro em algo próprio é uma forma de trazer a estrangeiridade para o ‘lado de cá’.

“La mejor parte de mi niñez eran las vacaciones (...) mis hermanos y yo íbamos a la quinta de mis abuelos, cerca de 20 kilómetros de mi casa. En la quinta hacíamos de todo, jugábamos, cogíamos las frutas, dabamos comidas a los animales, todavía la energía eléctrica no había llegado allá.” (Priscila: XLII)

“Las mejores recordaciones que guardo de mi niñez son de los juegos en nuestro patio. Había en él dos pequeñas colinas y en cada una de ellas una morera donde solíamos subir siempre para jugar y comer moras.” (Karen: XXXI)

O texto acima, da estudante Karen, termina com um enunciado exclamativo muito interessante, pois mostra bem este mundo de magia e sonho que foi a infância descrita nos textos.

“¿Cómo es bueno recordar aquellos tiempos mágicos! (Karen: XXXI)

Uma das redações autobiográficas reúne quase todos os elementos que comentamos antes. Há o cenário bucólico, as frases exclamativas, a nostalgia de um tempo que não volta, as adjetivações exageradas, e também a presença da música (que ainda não tínhamos mencionado) como maneira de integrar as pessoas de uma comunidade. É, talvez, o texto com o maior tom romanesco de todos os que analisamos. O título é *Mi infancia*.

“(…) También me recuerdo de una otra cosa: las vacaciones en casa de mis abuelos. Por la mañana, después de haber hecho un vigoroso desayuno, salía con mi abuelo en coche, pujado por dos caballos, y andábamos contando viejas canciones por los campos. ¡Como me sentía feliz en aquellos buenos momentos! Las canciones y risas ecoaban por toda la parte. El almuerzo de medio día era hecho en el viñedo, sin perder el humor. Después de haber comido se continuaba a sacar las uvas y cuando estas ya habían sido recogidas eran colocadas en la tinas: ¡Cuánto me gustaba beber un vaso de aquel vino sabroso y dulce! En seguida, volvíamos a casa cansados pero felices. Cuando pienso en el pasado, pienso siempre en aquellos maravillosos momentos, por consiguiente agradezco tanto a Dios por los haber tenido.” (Jussara: XLIV)

Em uma amostra feita por outro mestrando do PPG, Eduardo V. López, que tentava encontrar regularidades diferentes das que buscamos neste trabalho e que tinha como tema a descrição de três tipos de *viviendas de tu ciudad*, conseguimos encontrar algo semelhante à descrição da redação anterior. O aluno, de Sorocaba, descreve, não as casas de sua cidade urbana, mas uma paisagem bucólica. É um texto que se destaca dos demais, pois é o único com esse tom literário, uma vez que os outros mantêm o pedido do professor e fazem um texto descritivo com tom de “objetividade”. No texto, o aluno comenta que no campo (da região de Sorocaba) a vida é mais fácil, que se vive “da caça e da pesca” e que as pessoas sempre *son mui felices*.

Percebemos que nos textos analisados de nosso *corpus* enuncia-se a possibilidade de uma volta a algo que teria sido perdido. Como já nos indagamos antes, será que é a LE que possibilita essa retomada? E é possível perceber que, às vezes, esse é um passado que não se viveu, os lugares de que se tem saudades são lugares nos quais nunca se morou.

Percebemos ao longo das análises das redações um jogo de caixas chinesas, nas quais uma representação está dentro da outra. Percebemos, nos mundos criados nos textos,

que internamente há uma grande atividade representacional, um mundo em que encontramos coisas como disfarces, bonecas, bonecos, casinhas, mundinhos próprios, coelhos, ciganos, missa em latim - outra língua- e princesas. E também uma narração (que não era obrigatória pelas descrições dos exercícios dados), onde encontramos referências a Cervantes, descrições sobre a origem familiar “*la sangre espanhola en mis venas*”, os enunciados exclamativos como ‘doce ilusão’, o discurso reportado, etc. Todas estas regularidades encontradas *contribuem* para mostrar a construção do espaço ficcional como uma das caras na tentativa de enunciar-se na LE.

TERCEIRA PARTE

1. Nossa casa e rua

*“Foi esta tarde
um só rezar e uma só decisão:
apegado ao desespero, as minhas malas,
ia mudar-me de mim.”
Zaqueu Machado*

Para começar esta parte do trabalho vamos nos deter em um dos enunciados encontrados no *corpus* que utilizamos. É o texto de Renata (p. XXX) que faz parte da 3ª amostra. Vejamos:

“Tuve una infancia feliz. Vivía en una grande hacienda. Allí había inmensos cafetales y algodones. Para nosotros, los niños, lo que realmente importaba eran los árboles frutales. Había árboles de diversas frutas: naranjos, mangos, limoneros, la parra con su sombra. Cada uno de nosotros elegíamos un de los árboles como suya. Era nuestra casa, nuestro mundo.” (Renata)

Há nessa narração alguns aspectos importantes para nossa análise, o principal deles a relação com *nossa casa e nosso mundo*, aqui se situando no campo da fantasia, das brincadeiras de crianças que se reúnem e decidem como serão suas vidas e seus mundos. Esse “mundo e casa” na redação acima é uma metonímia da árvore na qual brincavam e se divertiam.

Essa reformulação entre os enunciados *casa e mundo* parece mostrar também que há entre eles uma relação espacial. A *casa* e o *mundo* fazem parte de um mesmo espaço, onde se quer ficar, se quer sentir-se bem, proteger-se dos problemas exteriores. Uma figuração diferente do que vemos normalmente, quando o mundo, muitas vezes, é representado como um lugar diferente da casa. No mundo (que podemos relacionar com a *rua*, segundo o conceito de DaMatta, 1997 e que ainda neste capítulo analisaremos) corremos riscos e estamos em constante contato com o ‘eixo das leis impessoais’ (DaMatta, 1997: 18). Esse enunciado “*Era nuestra casa, nuestro mundo*”, colocando em relação de sinonímia dois espaços tão diferentes por separados, mas intercambiáveis quando determinados pelo “nós”, serviu-nos para fazer com que pudéssemos perceber e começar a dar certa significação a outros enunciados que analisaremos ao longo de toda esta parte do trabalho. O que nos parece é que, nas produções escritas dos alunos, há uma

tentativa de trazer o espaço da *casa* para o da *rua*¹⁷, anulando um dos espaços e passando a estar no espaço do prazer, conforto e segurança. Podemos perceber, pelos enunciados que temos em nosso *corpus*, que parece haver uma absorção do espaço da *rua*. A LE, pela sua latente insegurança, é ameaça da *rua* e o procedimento de fazê-la da *casa*, é um modo de prevenir-se, de sentir-se mais seguro.

Queremos apresentar a seguir algumas idéias de Roberto DaMatta sobre a sociedade brasileira e principalmente sobre os conceitos de a *Casa & a Rua*. Acreditamos que seja importante refletirmos sobre os dois domínios sociais que são a *casa* e a *rua* para ver como no *corpus* que analisamos podemos encontrar uma *passagem* de um espaço para o outro.

Casa e rua são dois domínios sociais antagônicos, mas que se complementam de alguma maneira. Para DaMatta (1997) o que se convencionou chamar “barroco” é uma arte brasileira que não acabou no passado, pois tem como característica relacionar os opostos. Em sua metáfora, relacionar a *casa* com a *rua*.

“Pois pra nós, brasileiros, a rua forma uma espécie de perspectiva pela qual o mundo pode ser lido e interpretado. Uma perspectiva, repito, oposta – mas complementar – à da casa, e onde predomina a desconfiança e a insegurança.” (1994: 30)

DaMatta afirma que a *casa* é mais que um lugar para dormir e comer: ela é, antes de tudo, um “lugar físico, um lugar moral”. Esclarece também que na casa somos únicos e insubstituíveis. (1994: 25). Para o autor: “É certo que toda sociedade moderna tem casa e rua. Mas o meu argumento aqui é no sentido de salientar que a casa, entre nós, ordena um mundo à parte.” (1994: 28)

DaMatta afirma que na tradição dos estudos históricos e sociais do Brasil é comum ver a *casa* como um lugar privilegiado onde os atores (que são a família) representam seus papéis, e, portanto, a casa é um palco no qual acontecem as encenações do cotidiano da família, um lugar estático. E ainda argumenta que o conceito de *casa* só se define ideologicamente quando em oposição a outros espaços e domínios, não sendo possível definir o espaço da *casa* com uma ‘fita métrica’, e sim por intermédio de contrastes e oposições.

¹⁷ A seguir, explicaremos estes conceitos.

“A *casa* define tanto um espaço íntimo e privativo de uma pessoa (por exemplo: seu quarto de dormir) quanto um espaço máximo e absolutamente público, como ocorre quando nos referimos ao Brasil como nossa casa.” (1997: 16 – grifado no original)

Em outras palavras, o diferente é fundamental para podermos fazer uma definição de *casa*, pois sempre definimos o que é a *casa* em relação ao que não é. A *casa* para DaMatta é, então, um termo relativo que abrange tudo aquilo que é sentido como próprio e não apenas a moradia.

“Conforme tenho mostrado desde que aprendi que casa e rua constituíam uma oposição básica na gramática social brasileira, não estamos aqui diante de um contraste rígido e simples, dado por substâncias invariantes contidas em cada termo, mas frente a um par estrutural que é constituído e constituinte na própria dinâmica de sua relação.” (idem, p. 16)

DaMatta, em parte de seu estudo sobre as diferenças e semelhanças entre a *casa* e a *rua*, fala sobre a relação tempo-memória. O autor afirma que a memória serve também para “ordenar aquele conjunto de vivências que é socialmente provado e deve ser sempre lembrado com parte e parcela do seu patrimônio” (p. 36) e diz, ainda, que essas recordações devem contrastar com as memórias que devem ser de alguma forma esquecidas e apagadas. As memórias (as que devem ser guardadas e as que devem ser esquecidas) exercem também uma forma ‘complexa de pressão sobre todo o sistema cultural’ (p. 37) Já o tempo é visto por DaMatta como categoria sociológica. Segundo ele, o tempo é:

“(...) o contraste mais abrangente que pode ser estabelecido entre as rotinas diárias e as situações extraordinárias, anômalas ou fora do comum, mas socialmente programadas e inventadas pela sociedade. Estas situações se definem pelo que usualmente chamamos de festas, cerimoniais, rituais, solenidades.” (p.37)

Como vimos na primeira parte deste capítulo, a memória que traz a saudade de um “tempo melhor” é útil para explicar as relações com a língua que se estuda, por exemplo.

DaMatta, ao analisar a relação entre tempo e memória, principia sua explicação dando como exemplo dois usos diferentes da memória. No primeiro exemplo fala sobre uma pessoa que fez uma prova há muito tempo e que, como não sabia bem a matéria e o tempo que dispunha para responder a prova era pequeno, prefere não lembrar desse acontecimento. Relembra-lo, certo tempo depois, pode provocar sensações de angústia e ignorância, então, é preferível esquecer. E, no segundo caso, exemplifica com as lembranças do primeiro beijo ou de uma dança o que se deseja é justamente reter o tempo e

torná-lo perpétuo, controlado, passível de ser recuperado todas as vezes que for invocado. Cada sociedade também tem as coisas das quais quer sempre se lembrar e, por outro lado, aquelas que não deveriam ser acionadas pela memória, mas, indiscutivelmente ambas coexistem, ainda que de modo oculto ou implícito. “Daí podermos falar de coisas que foram ruins que nós ‘não gostamos nem de nos lembrar delas’; e – de modo inverso – de coisas que amamos recordar e que, no caso específico de Portugal e do Brasil, ‘deixaram saudades’.” (p. 37)

Nas redações da 3ª amostra, pedimos aos alunos que recordassem sua infância. A partir dessa temática percebemos que, em muitos dos textos, parece haver uma vontade de reter o ‘tempo do passado’ e a que há uma grande ‘saudade da infância’. É significativo ver que é nesses espaços que os alunos instalam a LE.

DaMatta afirma, ainda sobre o tempo, que: “Nessas ocasiões (festas, cerimônias, rituais) há não só uma mudança no modo de conceber e medir a duração, como também se faz uma modificação concomitante no espaço.” (1997: 37) Em uma das redações que analisamos neste trabalho encontramos um exemplo que podemos relacionar com o que afirma DaMatta. Nesse texto, como já mostramos, há uma ruptura temporal que serve para introduzir a origem da família. O texto é de Lindaura (p. XLIII), tem como título *La alegría de estar con la familia* e faz parte da terceira amostra, que é a dos textos autobiográficos.

“Después de la escuela íbamos a ayudar nuestro padre o nuestros abuelos. En las fiestas de las familias había unión, por eso eran alegres, festivos y les gustaban contar las bromas ocurridas en el pasado.

Mi abuelo, padre de mi madre, cuando era pequeño en España, pierto de Malaga, vivia una parte del dia en el liceus, aprendian la profesión de carpintero, y otra parte del dia leyan e escribian. Cuando todos los familiares se juntaban, decía en voces altas el ritual de la misa en latín. Nosotros los niños gustabamos destes encuentros que fueron bellísimos y inesquecibles.”

Ainda sobre o tempo, DaMatta o explica em duas instâncias diferentes: “tempo ordinário” e “momento ritual”. O primeiro corresponde ao espaço da família, enquanto o segundo, a outros espaços sociais.

“O tempo ordinário do trabalho é marcado pela família e pelas rotinas de manutenção do corpo: comer, dormir (...) Mas o momento ritual exige a transformação da família ou até mesmo a sua substituição por outro grupo da mesma sociedade. Desse modo, a família pode ser a unidade mais importante e o sujeito da maioria dos processos sociais básicos de um sistema, mas, uma vez que as rotinas diárias venham a ser modificadas, ela pode ser substituída por um partido ou instituição política...” (p. 39)

Nesse ponto percebemos que pode haver certa diferença desse tempo quanto comparamos a LM e o contato com a LE. Ao menos, nos mundos criados que temos como *corpus* de nosso trabalho, não aparecem estas mudanças de tempo, o aprendiz permanece, quase sempre, no “tempo ordinário do trabalho”, no espaço da família e nas “rotinas de manutenção do corpo” mantendo “níveis de satisfação mínimos com a comunidade em geral, com o grupo primário e com o indivíduo particular” (idem, 38). Não há, em geral, nas redações analisadas, mudanças para outros espaços que exijam momentos rituais específicos.

Talvez não por casualidade tenhamos encontrado no *corpus* analisado muitas referências à família e uma quantidade muito menor de outros espaços sociais que exigissem certas mudanças de outros momentos rituais. As amostras também revelam uma necessidade de trazer para o espaço da “casa” - aquele que é previsível, conhecido, familiar - o espaço, em princípio desconhecido, ocupado pela LE, que, afinal, é outra língua.

O espaço da LE pode ser um espaço de representação, como já vimos na primeira parte desse capítulo, pois parece haver uma representação de mundo diferente no contato da LM com a LE, e, assim sendo, a LE passa a ser um lugar onde o tempo não é necessariamente linear e normal.

DaMatta afirma que “é porque vivemos de fato *entre e na passagem* de um grupo social para outro que podemos sentir o tempo como algo concreto e a transformação do espaço como elemento socialmente importante.” (ibid.: p. 41 – grifo no original) O autor afirma que o tempo das rotinas diárias preserva uma duração “normal” enquanto que, nas festas, este tempo pode ser acelerado ou vivido como tal. Ou seja, que o espaço da ‘realidade cotidiana’ tem o tempo normal e qualquer mudança neste cotidiano pode gerar percepções de tempos alternativos.

Acreditamos que o contato com a LE pode vir a gerar sensações de espaços fora da ‘realidade cotidiana’ e, conseqüentemente, produzir efeitos de tempo diferentes, muitas vezes tendo o passado como referência para atos presentes, ficcionalizando a própria realidade temporal dos fatos. O espaço, que aqui encontramos adequado metaforizar como ‘ficcional’, acreditamos que se constrói nesse contato entre línguas.

1.1 As “passagens” entre os espaços de “a casa” & “a rua” nas redações.

Tomamos o termo ‘passagem’ de DaMatta, que em *Carnavais, Malandros e Heróis* (1981), ao analisar os universos da pessoa (a casa) e do indivíduo (a rua), afirma que existem zonas de conflito e também zonas de passagem entre eles. Ele esclarece, ainda, que tais zonas são críticas para o entendimento de alguns processos sociais brasileiros. (p.185). Parece-nos necessário, neste momento, que nos detenhamos nos conceitos de ‘pessoa’ e ‘indivíduo’ no Brasil. DaMatta parte de noções da Sociologia sobre estes conceitos e, pensando na sociedade brasileira, afirma que ‘indivíduo’ caracteriza-se principalmente pela pressuposição de igualdade e de um espaço próprio. O ‘indivíduo’ também é um objeto do sistema legal, da impessoalidade e, assim sendo, o ‘indivíduo’ é a queda no anonimato e na solidão social (p.187), e, por isso, do espaço da *rua*. Já a “pessoa” é, por outro lado, o pólo social do indivíduo, e é nela, na ‘pessoa’, que se cristalizam os vínculos sociais. A sociabilidade fora dos espaços e momentos de intervenção ou de invocação da lei é fundamentalmente uma sociabilidade entre ‘pessoas’, portanto, um espaço da *casa*. DaMatta volta a explicar estes conceitos em *A casa & a Rua* (1994):

“Como um rio, a rua se move sempre num fluxo de pessoas indiferenciadas e desconhecidas que nós chamamos de “povo” e de “massa” (...) Daí porque dizemos que a rua é equivalente à “dura realidade da vida”. (DaMatta, 1994: 28)

Vamos nesta parte tentar encontrar, nas redações, enunciados que possamos analisar como momentos de passagens, deslocamentos entre o espaço da *rua* e o espaço da *casa*. Aqui poderá haver enunciados de todas as amostras, pois o que procuramos foi perceber onde poderia haver momentos de passagens entre os espaços independentemente da temática dos textos. Podemos notar que, às vezes, a passagem de um espaço para outro aparece como intermediada pelo aprendizado da língua espanhola, ao passo que, em outras redações, nossa análise nos leva a ver que há passagens entre o espaço da *casa* para a *rua* e uma volta para a *casa* (ou pelo menos a tentativa de uma volta).

DaMatta explica que as passagens (vistas como perigosas) da casa à rua, que, nos termos dele, são passagens do espaço das relações pessoais ao mundo seco dos indivíduos, se realizam (quando possível, porque a sociedade é desigual e nem todos podem) através de mediadores que garantam a restauração do espaço de “pessoa” (a casa) no novo lugar. Afirma, também, que o momento de sair de casa é ‘altamente dramático’ (p. 186). DaMatta

faz uma diferenciação entre o espaço da rua e da casa mostrando que o trabalho é, a princípio, o espaço da rua, e que o desejo é sempre conseguir unir os dois espaços em um único. Diz, por exemplo, em *Carnavais, Malandros e Heróis* (p. 187) que “pessoas bem sucedidas são aquelas que conseguiram juntar a casa com o trabalho, fazendo com que um domínio seja o prolongamento do outro.”

Refletindo sobre o que vimos acima, podemos pensar que dificilmente alguém queira sair da *casa*, no sentido em que a concebe DaMatta, que não é o de moradia. As passagens, necessárias porque a “vida” as impõe, podem mostrar o desejo de restauração do domínio “casa” no exterior. Há, segundo essa visão de DaMatta, uma passagem de pessoa para indivíduo e depois para pessoa de novo, quando, por exemplo, o emprego se torna familiar e se geram com os patrões e companheiros laços de amizade.

Inferimos, a partir das análises feitas, que nosso trabalho até certo ponto mostra precisamente isso. Uma tentativa de retomada do espaço próprio (casa) que pode de alguma forma perder-se (ou pelo menos esconder-se) quando se entra em contato com a outra língua (rua). Mostraremos nos textos a seguir alguns momentos de passagens entre estes espaços e a tentativa de uma retomada do espaço da casa.

1.2 Algumas “passagens”

Nos primeiros enunciados veremos que a língua espanhola parece ter a função de servir - segundo o ponto de vista do estudante - como uma forma de mudança na perspectiva pela qual querem ‘ler’ e ‘interpretar’ o mundo. Visto assim, o espanhol pode ser um “mediador”¹⁸ entre os espaços da *casa* e da *rua*.

Despues porque tengo ganas de dar clases y también viajar para España para poder conocer a toda mía familia, por parte de mi mama no conozco a nadie, y tengo muchos primos, primas, tíos y tías que viven allá y que sólo vi en fotos.
(Bárbara: XIX)

O espanhol (que quer aprender) parece ser o mediador entre o desejo de sair do seu espaço familiar e ir para outro (a rua), mas esse outro, que ainda é estranho, talvez

¹⁸ Tomamos este termo também de DaMatta (1981) que explica que os ritos de passagem, o conhecimento do mundo e a entrada no mercado de trabalho, principalmente nas classes mais altas da sociedade, se faz por meio de um mediador, aquele que “leva” de um espaço para o outro. No nosso caso parece que o espanhol, em muitas redações, tem essa função, com a tentativa de que nesse novo lugar possa haver uma retomada do espaço da casa.

deixe de o ser, pois quer estar com essa família que não conhece e passar esse espaço da rua para casa de novo. O caminho feito (não só nessa redação, mas nas que analisaremos abaixo também) parece ser: casa – rua – casa.

Em outra redação temos:

“Mi primero contato con el español fue con mi amiga Miriam. Su papá era español de Valencia y a pesar de el vivir en el Brasil a muchos años, várias palabras y su acento ya mi encantaban.

Pero, solamente cuando en el banco que trabajo fue comprado por un banco español es que yo decidí a estudiar la lengua española.

Yo pienso que puede haber alguna oportunidad en un departamento del banco y con el conocimiento de la lengua podrá ayudarme.” (Sandra: XXI)

Importante perceber que Sandra lembra da nacionalidade e da cidade de onde era o pai da amiga quando do seu primeiro contato com a língua espanhola (âmbito da casa). Mesmo tentando aprender espanhol para talvez conseguir uma melhor oportunidade no emprego (uma tentativa de passar do espaço da rua para o da casa no emprego e ser “uma pessoa bem sucedida”?) podemos ver que se declara antes, desde a infância, certo ‘encantamento’.

Para Ana Elisa o espanhol serve para trazer algo mais para o espaço da casa, nesse caso a Ioga. O prazer que sente desenvolvendo essa atividade foi possível, segundo ela, graças ao espanhol (o mediador) e ela lhe é grata por isso:

Graças a todo esto he creado una relación muy particular y afectiva con este maravilloso idioma, puesto que las enseñanzas más belas, las he aprendido en español. (Ana Elisa: X)

Vejamos como as “passagens” se realizam em outros textos:

Creía que no tendría dificultades mayores para aprender pues en la Universidad estudié Lingüística con textos en español y como profesora de portugués realizaría facilmente todas las analogias necesarias además de hablar con naturalidad.

Pero, así no ocurrió. Me quedé preocupada y entonces la preocupación me llevó a estudiar, a leer, a hacer los ejercicios, a tener “miedo” de las pruebas y decidí ser una humilde alumna de español.

Todo esto fue muy gratificante porque el español ganó una vida peculiar en cada una de nosotras (...)

Creo que el estudio de español trajo para mí una oportunidad singular de desarrollo intelectual, todavía lo más importante fue el compañerismo, la amistad y los cambios intensos que realizamos en todos los niveles. Gracias a todos porque ahora hacen parte de mi vida para siempre. (Juliana: II)

Podemos ver logo no início do segundo parágrafo que há uma primeira saída do âmbito da *casa* e uma entrada no da *rua* quando há uma ruptura do pensamento anterior mostrada pela oração adversativa iniciada com um *pero*. *Pero, así no ocurrió*. Então, no final desse mesmo parágrafo, percebemos que ela virou “indivíduo”, é “humilde”, e está, ao dizer de DaMatta, “sujeita às leis universais que governam o mundo” (1981: 187), está na *rua*. No entanto, ao revelar, depois, que “*Todo esto fue muy gratificante porque el español ganó una vida peculiar en cada una de nosotras*”, voltou para o espaço da *casa*. E, no discurso dela, é a formação do grupo que permitiu essa volta. Retomando as palavras de DaMatta (1981), podemos ver que a ideologia dominante no Brasil é a de complementaridade, ou seja, a do sistema de ‘pessoas’. O grupo fez com que ela saísse de um espaço estranho e passasse a estar num espaço mais de família. No final de seu texto, descreve essa “nova família”. E a retórica, no final, parece importante para ressaltar o já dito. Ainda com presença da fórmula “*hacer parte*” que, como veremos no Capítulo IV parece-nos muito relevante para o processo que descrevemos.

Em outro texto temos:

Era el año de 2000. Una tragedia ocurrió en mi familia al principio de ese año e yo me encontraba muy deprimida.

Cerca del medio del año SINESP ofreció a sus asociados los cursos de las lenguas inglesa e española. Fue cuando percibí que ahí había una oportunidad de salir de una fase de depreción, haciendo algo que me gustaba y, al mismo tiempo, aprender una lengua que me permitiría leer los textos de los buenos autores en lo original. (Samanta: IV)

A temática neste enunciado é um pouco diferente da anterior, mas podemos traçar alguns paralelos. Há no começo uma desestabilização do mundo familiar, e um grupo social que, a princípio, não é familiar, gera um âmbito de pertencimento que a permite sair da sua depressão.

Desde que fue en visitación a una sobriña que vive en la Colombia y sentí grande dificultad en comunicarme con las personas, en especial con sus hijos pequeños, por no hablar nada en español, tuve deseo de estudiar la lengua española. (Luisa: VI)

Aqui podemos ver que o desejo de querer aprender espanhol surge porque a autora sente que não foi possível se integrar devidamente em “casa”, já que não sabia a língua da família. O espanhol, então, tem aqui novamente a função de mediador entre a *casa* e a *rua*.

Mi historia de vida familiar y personal empezó en Barcelona con el nacimiento de mis bisabuelos... mis abuelos... mi padre... y sin me dar cuenta, germinó en mi corazón una pasión inexplicable por las cosas de España. A mí me encantaba oír mi padre hablar con fluidez la lengua española y al mismo tiempo me entristecía que no hablaba con nosotros, sus hijos.

Luché por la recuperación de mi ciudadanía española hasta conseguirla. Así que tuve las documentaciones en las manos me despertó un deseo más fuerte de conocer y explorar el idioma español. Por eso me interesé inmediatamente, cuando surgió la oportunidad de las clases de español por intermedio de nuestro sindicato.

Muy pronto empecé, animada, segura, confiante y confeso con un poco de descredito por la lengua española. Com mucha pretensión, planeé en poco tiempo aprender y profundar mis conocimientos, ya que por ser tan semejante a la lengua portuguesa, pensé que no tendría tanta dificultad para dominarla. Que lástima que yo tenga soñado temprano y dedicado un cierto desprecio y prejuicio. En principio ese pensamiento me preyudicó muchísimo hasta tomar conciencia de que las semblanzas eran concretas, más no ayudaban o facilitaban su aprendizaje y las diferencias eran tantas y tan distantes de nuestro conocimiento que solamente me restaba una alternativa: estudiar mucho y vencer o desafío o desistir. (...)

Hoy tu también hace parte de mi historia de vida. (Bianca: VII)

No primeiro parágrafo encontramos claramente o domínio da “casa”, mas há uma carência que é o fato de que o pai, ao não falar com os filhos em espanhol, lhes ‘nega o espanhol’. No segundo parágrafo, a “Espanha” é a “rua” e ela um indivíduo enfrentando um sistema legal para conseguir uma cidadania. Depois, no final do segundo parágrafo e início do terceiro, há uma luta por restabelecer o domínio da “casa”. Ela quer a todo custo aprender espanhol (que de novo será o mediador entre os espaços da *rua* em direção à *casa*) e, no final do parágrafo, o enunciado “*vencer o desafio o desistir*” mostra a importância da língua nesse caminho de volta à “casa”. Não podemos afirmar que o restabelecimento do âmbito da “casa” se confirma, mas no último enunciado do texto há a presença de um *tu*, o professor, que faz com que o espaço da rua possa ser o espaço da casa.

Él primer contacto que tuve con la lengua española se deu en él año de 1958 cuándo estudiava él primero año del curso científico. Despues estuve de viaje a Buenos Ayres, Montevideo, Punta del Leste e otras ciudades uruguayas e me encantava él sonido de la lengua. En 1972 veni a São Paulo hacer un curso de especialización en la USP y había en mi clase 15 alumnos de hispanoamerica, además mi profesor de Supervisión Escolar era equatoriano. Así las clases de Supervisión eran dadas en español y todos los textos y libros también en español. Mexicanos, Argentinos, Chilenos, equatorianos, bolivianos, venezuelanos hablaban con acentos diferentes y por eso acostumbramos a oír y comprender las diferentes expresiones. Cantávamos muchas canciones en la lengua española todas las noches. Mi gustava mucho la convivencia con ellos. (Vera Lúcia: IX)

Nesta redação temos claramente o processo de saída do espaço da *casa*, um deslocamento até o espaço da *rua* e uma volta ao da *casa*. Essa volta se dá por intermédio do espanhol.

Seu primeiro contato com a língua foi na escola e, a seguir, em viagens ao exterior. Depois vem estudar na USP (note-se que o uso do verbo no passado – *vine* - leva a pensar que houve um deslocamento desde outra cidade), que também podemos considerar que a princípio era um espaço da “rua”, mesmo não sendo essa uma relação direta. Na USP, há com os colegas (todos nativos de língua espanhola) momentos rituais familiares típicos do espaço da *casa*, como, por exemplo, cantar todas as noites canções em espanhol. Vera Lúcia diz, ainda, que passa a conviver com esses falantes de espanhol e isso mostra que há uma passagem para o âmbito da “casa” novamente.

Mis primeros contactos con la lengua española fue através de mis vecinos españoles. Yo me encontraba muy sola porque había perdido mi marido, entonces ellos me invitaban para sus fiestas que eran muy alegres y divertidas. Conocí algunos amigos que me llevaban en conferencias, fiestas y bares. En aquella época no me preocupaba en hablar con ellos, me entendían y yo los oía en español y con el tiempo pasé a entenderlos. Una colega en la escuela donde yo trabajaba me ha dicho que en SINESP habían clases de español. No sé porque, me interesó mucho y cá estoy con vontade de aprenderlo. He hecho viajes en España, país que me gustó muchísimo y espero todavía que pueda me quedar allí por meses para mejor hablar la lengua. Por el momento esto es un sueño, pero me gustava mucho realizálo. (Lisandra: XI)

No texto de Lisandra acima também encontramos uma série de “passagens”. O texto se parece muito ao de Samanta que já analisamos. Para explicar o porquê do aprendizado de espanhol, começa contando a morte do marido, uma desestabilização do mundo familiar (algo trágico), e a ajuda recebida pelos vizinhos (que falavam espanhol). Estes vizinhos (casa) a levavam para outros espaços (rua) onde falavam em espanhol com ela (no começo não entende muito, mas depois passa a entender e não se preocupa na época em querer aprender mais). No final, diz que foi à Espanha, gostou, e expressa que seu “sonho” consiste em poder morar lá por alguns meses. É interessante observar que o desejo de viver na Espanha e trazer esse espaço da *rua* para o da *casa* ainda está no mundo onírico para ela.

Veremos agora alguns enunciados que fazem parte das 3^a. e 4^a. amostras, nas quais há, devido às indicações dadas, um claro predomínio do domínio da *casa*. Cumpre frisar que para nós, neste momento, interessa apenas ver quando há passagens e como elas se produzem.

Em geral, as passagens têm a ver com as referências ao trabalho dos adultos.

¡Cómo es bueno recordar la niñez!

Cuando pequeña, vivía en Belo Horizonte, una ciudad muy tranquila, con mis padres y mis dos hermanos, Paulo y Rosângela.

En aquel tiempo no sabía cuantas preocupaciones tenía mi madre, lejos de su familia, con un marido un tanto despistado como mi padre. Sin embargo, puedo decir que fuimos felices.

Me despertaba temprano, desayunaba y salía a la calle. No había peligros como hoy en día. Mis vecinas también salían y jugábamos a las muñecas, hacíamos la comida en nuestras ollitas y la comíamos.

Mi hermana no salía conmigo porque era más pequeña, pero en casa jugábamos mucho juntas, aunque siempre fui muy celosa. Cuando nació, yo decía que no la quería, que yo era la hijita de papá.

Mi mayor sueño era ser profesora. En muchos juegos era yo la profesora y mi hermana la alumna. Quería estudiar con mi hermano en el Instituto de Educación y conseguí, pero Papá quedó sin trabajo, así que luego vinimos para São Paulo. (Marcelly: XLI)

Aqui encontramos algumas “passagens” do âmbito da “casa” para o da “rua”. O pai, mal sucedido, perde o emprego e essa é a causa de que elas percam laços com o domínio da “casa”, assim sendo, saem de Belo Horizonte e têm que vir para São Paulo. A mãe, longe de sua família, sofre, e, por último, ela deve deixar o Instituto (onde queria estudar) e tem que ir para outro lugar.

Hoy, 29 de octubre, es mi cumpleaños.

En el despacho donde trabajo, mis colegas ingenieros prepararon una fiesta sorpresa para mi, a que comparecieron mi mujer Julia y mis hijos Pilar y Juan Carlos. (Samanta: XLV)

Podemos relacionar o enunciado acima, com o bem-sucedido que refere DaMatta: o espaço de trabalho é um prolongamento do domínio “casa”. Os amigos do trabalho são os que preparam sua festa surpresa e a família também vai à festa.

Cierto día sus padres decidieron llevarla para un colegio interno. Cuando llegaron, las madres se pusieron contentas con ella, pero no imaginaban lo que vería por detrás de aquel rostro.

A Celia no le gustó los costumbres de las madres entonces se quedaba sola planeando maldades como: mientras las madres rezaban por la noche, ella apagaba las luces y andaba con una candela para asustarlas, tocaba la campanilla por la madrugada, hacía ruido en el comedor.

Cuando la madre superiora la descubrió, Celia preguntole: ¿Y ahora, cuáles son mis castigos?

La madre le contestó: Su Angel de la guardia te lo dirá! (Priscila: LVIII)

No texto acima temos uma série de “passagens”. Logo no princípio do trecho selecionado temos a saída da casa para o colégio interno. Sai da *casa* e vai para a *rua*, para o exterior, onde estará sujeita à lei. Sabe que ali deixará de ser “pessoa” e passará a ser “indivíduo”. Essa percepção fica clara quando a personagem pergunta para a Madre Superiora qual será o seu castigo, pois sabe que está sujeita às leis, que o delito tem que ser punido. No entanto, a resposta da Madre traz uma punição mais da ordem da “casa”, pois quem a punirá será o seu próprio anjo da guarda. Um anjo (mediador), que lhe é próprio-familiar.

Cuando niña, tenia muchas actividades, pues mi padre tenia una carpintería de muebles, y mis abuelos tenían panadería.

Después de la escuela íbamos ayudar nuestro padre o nuestros abuelos. En las fiestas de las familias había unión, por eso eran alegres, festivos y les gustaban contar las bromas ocurridas en el pasado.

Mi abuelo, padre de mi madre, cuando era pequeño en España, pierto de Malaga, vivia una parte del dia en el liceus, aprendian la profesión de carpintero, y otra parte del dia leyan e escribian. Cuando todos los familiares se juntaban, decía en voces altas el ritual de la misa en latín. Nosotros los niños gustabamos destes encuentros que fueron bellisimos y inesquecibles.

Recordamos siempre que nuestros abuelos, leyan y comentaban sobre los periodicos de la epoca - "O Estado de São Paulo". (Lindaura: XLIII)

Aqui há rupturas que podem demonstrar um desejo do encontro com a estrangeiridade. No começo do texto o espaço é o da casa, mas no terceiro parágrafo há uma mudança, com a descrição da infância do avô. Essa menção ao espaço da infância alheia, do espaço do outro, do estrangeiro, leva a uma volta, no final do texto, ao espaço próprio, ou seja, traz esse estrangeiro para o seu espaço.

Há aqui no texto um início no próprio espaço, a passagem para o do outro e, ainda, um trazer o outro para o espaço da *casa*. De novo temos a mesma seqüência já vista antes e que parece repetir-se em uma série de redações: casa – rua - casa.

Neste enunciado temos também deslocamentos (já vistos na primeira parte deste capítulo quando falávamos de “Famílias Perfeitas”): uma ruptura temporal para introduzir as festas (ritual familiar do âmbito da *casa*), e uma ruptura textual quando passa de um assunto a outro para introduzir a origem familiar. Outro ritual é o da missa em latim (também do âmbito familiar), pois não parece haver uma instituição (no caso a igreja) neste texto.

Outro ponto interessante é o dos ofícios exercidos pelos familiares. Os avós tinham uma padaria e o pai uma marcenaria. Estes dois ofícios caracterizam-se pela

transformação (do trigo em pão e da madeira em móveis), o que podemos relacionar com outras diversas transformações que acontecem no texto e que já comentamos antes.

1.3 Os temas e tons que permanecem. E os novos que aparecem

Pelo que podemos perceber, independentemente do gênero textual no qual o estudante brasileiro de espanhol tenha que produzir seu texto, algumas temáticas tendem a manter-se. Na 5ª. amostra alguns dos temas e estruturas que tínhamos encontrado nas amostras anteriores voltam à tona. Nesta, talvez, de maneira mais clara, uma vez que trabalhamos com textos em estilo direto (uma entrevista) e praticamente não há narrações. Nas falas em discurso direto parece que alguns aspectos que encontramos relacionados ao contato com a língua estrangeira aparecem de forma mais nítida, por exemplo, a estrangeiridade passa a ser um tema recorrente nas entrevistas. Mas antes de explicar algo sobre esse aspecto, vejamos alguns tons:

Um dos tons que se mantêm nas entrevistas, e que já havíamos visto antes, é o tom de encantamento. Aqui conseguimos perceber esse tom, principalmente, nas redações onde se fala sobre o Brasil ou sobre como são os brasileiros.

Vejamos alguns exemplos:

¿Qué pensaba del Brasil antes de venir acá?

J.P.: Siempre supe que el Brasil era un país maravilloso. Que tenía sitios muy bonitos y personas muy alegres, además tenías las mejores fiestas del mundo. (Marlene: LXI)

E: ¿Y por qué el Brasil?

D: Porque siempre oímos que es un buen país para vivir. ¡que es un país grande y con buena gente. Por ser el país más grande y próximo al nuestro, no quedarónos dudas de que tendríamos más oportunidades.

E: ¿Cómo el país os recibió?

D: ¡De brazos muy abiertos! (Maria: LXXIII)

- Bueno, vamos empezar hablando un poco de cómo son los brasileños.

- Los brasileños son muy alegres y fiesteros. Nos encantan las fiestas, los bailes, especialmente, el Carnaval. (Joana: LXII)

Além do tom de encantamento, mostrado seja por brasileiros falando sobre o país ou estrangeiros entrevistados e que dão suas opiniões a respeito do Brasil, há uma estrutura que já analisamos e que volta a aparecer: o uso do intensificador *muy* + adjetivo quase

como uma forma fixa na língua espanhola. Essa forma se mantém em vários textos, independentemente da temática.

Outras temáticas que fomos tratando ao longo do trabalho e que também aparecem aqui, são a volta ao espaço do campo, e a família. Em quatro das nove redações aparece a palavra *família* e em uma *familiares*, ou seja, em mais de 50% aparece essa palavra. Vale ressaltar que o tema era livre e não demos aos alunos nenhum modelo a ser seguido, o que nos leva a crer que há uma tendência à temática da família nos textos que fazem parte de nosso *corpus* sempre que as condições do gênero o permitem.

- ¿Usted se considera una persona feliz?

- Sí, muy feliz, porque tuve una carrera de éxito, gané mucho dinero y construí una linda familia en esos años todo. (Evelyn: LXX)

¿Cuales fueron sus expectativas al desembarcar?

J.P.: Las mejores posibles. Por todo que dice en la pregunta anterior y por desear cambiar de vida, tenía ganas de conseguir fortalecer mi profesión y construir una familia. (Marlene: LX)

Em uma das entrevistas há diversas temáticas que já tínhamos visto em textos anteriores, como: personagens de histórias infantis, a estrangeiridade e um tema novo que não estava explícito em textos anteriores, mas que podemos relacionar com o tom de encantamento que tínhamos analisado antes, que é o tema do amor. Como tema, é a primeira vez que aparece. Acreditamos que antes não tinha aparecido de forma mais clara porque o tipo de texto - falar do contato com o espanhol ou da infância – não o permitia muito. Não temos material suficiente no momento para afirmar que o tema do amor (em suas muitas formas) seja uma constante, mas, no momento, chamou nossa atenção e acreditamos que trabalhos posteriores, que façam análise de outros tipos de textos, podem vir a encontrar essa temática.

Buenos días, señores oyentes. Hoy en nuestro programa "minutos de cultura" entrevistaremos a Regina Molina, una gran actriz madrileña que nos contará un poco sobre su nueva película "Buscando el Amor"

MC - Buenos días señorita Regina Molina.

Regina - Buenos días a todos.

MC - Me gustaría que le contase a nuestros oyentes sobre su nueva película.

Regina - Bueno, la película cuenta la historia de Raquel una chica muy bonita y sencilla, que vive en una pequeña ciudad de España, y que cree que un día encontrará a su príncipe encantado. Un día llega a esta ciudad un médico que se enamorará de ella y a partir de esto sigue la historia.

MC - ¿Cree usted que historias como estas pueden ocurrir en la vida real?

Regina - Hoy, es poco probable que alguien crea en "principes encantados", pero no es imposible.

MC - ¿Cuáles son sus expectativas con el estreno de su película?

Regina - Espero que les guste muchísimo la película, porque es muy simpática y trata el tema del amor de una manera muy bonita. (Ana: LXIV)

Podemos ver que o título do filme é ‘*Buscando el Amor*’ e o amor que busca é um “*príncipe encantado*”. Além disso, a personagem central mora em uma pequena cidade da Espanha (novamente esse espaço nem urbano nem totalmente rural, mas um espaço do campo). Por estes exemplos percebemos que há nessa redação vários dos temas vistos antes.

Outro tema que nos chama a atenção nessa 5ª. amostra é a relação com a estrangeiridade (somente em duas das entrevistas não há menção à nacionalidade do entrevistado). Algumas entrevistas têm como tema a visão desse estrangeiro em relação ao Brasil, em outras há simplesmente uma menção ao país do entrevistado. Parece que há nesse contato com a outra língua algo do estudante de uma LE que tem que se deslocar para fora, fazendo, como vimos acima, um processo de saída do espaço da *casa* e a entrada no espaço da *rua*, mas, nesse contato com a *rua*, ainda existe um desejo de transformar o estrangeiro em algo próprio.

Em uma das redações esse fenômeno mostra-se de uma maneira diferente, pois ao contrário de outros nos quais há a nacionalidade dos entrevistados, nessa o entrevistado é um cachorro que conta sua vida agora, quando já está na velhice.

Entrevista con un perro descontento
Sr. Magu Mamusca habla a Lu Gonzáles sobre las cosas que ocurrieron en su vida y cuál son sus expectativas en cuanto a su futuro. (Manuela: LXV)

As “passagens” da *casa* para a *rua* e uma volta ao espaço da *casa* também ocorrem em algumas das redações desta 5ª. amostra.

Juan Pablo Ramirez es un médico mexicano que decidió vivir en Brasil. En esta entrevista, vemos lo que piensa sobre el país.

¿Qué pensaba del Brasil antes de venir acá?
J.P.: Siempre supe que el Brasil era un país maravilloso. Que tenía sitios muy bonitos y personas muy alegres, además tenía las mejores fiestas del mundo.
¿Cuales fueron sus expectativas al desembarcar?
J.P.: Las mejores posibles. Por todo que dice en la pregunta anterior y por desear cambiar de vida, tenía ganas de conseguir fortalecer mi profesión y construir una familia. (Marlene: LXI)

Aqui podemos ver que o personagem antes mesmo de vir ao Brasil (espaço, em princípio, da *rua* já que ele é mexicano) já tenta encontrar coisas boas no país em que virá

morar, para que o mais rápido possível possa transformar este espaço estrangeiro em próprio e o faz por meio, principalmente, da exaltação das belezas do Brasil.

- *Empecé la jugar fútbol con nueve años de edad en lo club llamado Rodazol en la equipo de pequeños, hasta completar quince años, cuando fui transferido para lo Boca Junior para jugar en la equipo principal.*
- *Con esa carrera tan brillante ¿Por qué dejó las drogas destruirla?*
- *Como la fama y lo dinero empezó a parecer tan rápido en mi vida que acabé me envolviendo con personas y cosas que no prestaban y cuando percebi estava totalmente involucrado, ya estava en un agujero sin fondo.*
- *¿Usted se considera una persona feliz?*
- *Sí, muy feliz, porque tuve una carrera de éxito, gané mucho dinero y construí una linda familia en esos años todo. Pero solamente me falté ganar una copa de mundo contra lo Brasil para tener mi felicidad completa.*
- *¿El que pretende hacer después de su recuperación?*
- *Quiero curtir mi familia, viajar para mi casa de campo y asistir los jugos de la Argentina. (Evelyn: LXX)*

Essa entrevista é feita com o jogador Maradona e podemos ver que há uma saída do espaço da *casa* e entrada em um mundo estranho (neste caso, “as drogas”) e essa entrada se dá por causa de uma mudança de classe social, há uma interferência de algo externo a ele, o dinheiro, que o faz entrar em um espaço que não estava acostumado. Depois, há uma volta ao espaço da *casa* graças à família, e esse espaço está marcado no texto com “*mi casa de campo*”, novamente esse espaço, nem rural nem urbano.

Além disso, como vimos em muitas das redações das primeiras amostras, há uma felicidade infantil, pois podemos perceber que desde criança Maradona faz o que gosta, ou seja, joga futebol. E em relação a estrangeiridade, podemos ver que, quase no final da redação, Maradona afirma que ainda não é totalmente feliz porque não ganhou uma Copa do Mundo contra o Brasil. Podemos pensar que essa idéia de uma felicidade total do Maradona, mostrada aqui, seria um modo de “abrasileirar” o Maradona, um modo de ‘incorporar’ o estrangeiro, ‘absorver’ esse estrangeiro e transformá-lo em algo próprio. Esse tipo de passagem de absorção do externo pode ser quase como uma constante em muitos dos textos que analisamos ao longo deste trabalho.

- *Hace diez años, desde cuando era un niño hacia alguns dulces en casa y quedavan buenísimos, mi madre siempre me incentivó.*
- *¿Tienes planos para el futuro?*
- *Sí, pondré más empeño en mi vida profesional y me gustaría dedicarme más a mi familia.*
- *Bueno, señor Juanito muy obrigado por el entrevista y aproveche el nuestro país.*
- *Gracias, muchas gracias. (Andréia: LXXI)*

O enunciado acima apresenta, pelo menos, dois elementos significativos para a análise. O primeiro é o fato de que a profissão começa com a ajuda da mãe, que o “incentivou” desde criança, mostrando uma tendência em nossa amostra de uma transmissão familiar dos ofícios. E segundo, uma tentativa de manter dois ambientes distintos em harmonia, o *trabalho* (rua) e a *família* (casa) o que em palavras de DaMatta é o ser bem sucedido.

Entrevistador (E): ¡Buenas noches profesor Deivi! ¿De dónde eres?

Deivi (D): ¡Buenas noches! Soy venezolano.

E: ¿Cuándo y por qué ha venido a Brasil?

D: Buenos, vine hace tres años, desde que la oficina de mi padre quebró. Nos quedamos endividados y decidimos mudar nuestra vida. Empezamos por el país.

E: ¿Y por qué el Brasil?

D: Porque siempre oímos que es un buen país para vivir. ¡que es un país grande y con buena gente. Por ser el país más grande y próximo al nuestro, no quedarónos dudas de que tendríamos más oportunidades.

E: ¿Cómo el país os recibió?

D: ¡De brazos muy abiertos! (Maria: LXXIII)

Esse texto se parece, em vários aspectos, ao de Marlene que vimos acima. Há uma estrangeira que vem para o Brasil e antes de vir já tem uma série de perspectivas de como será esse novo país e o que encontrará aqui. Coisas alegres e boas sobre o Brasil e os brasileiros. Quando, por um motivo financeiro, a família teve que deixar o país de origem (Venezuela) e vir para o Brasil, podemos analisar que nesse momento de falência há uma saída para o espaço da *rua*, uma vez que saem do estado de proteção e passam para um lugar de medo sem saber bem o que poderá acontecer. Decidem, então, vir ao Brasil e para voltar ao espaço da *casa*, pois em nenhum momento o Brasil é visto como algo estranho, pois eles já “tinham certeza” que aqui seria bom e suas ‘certezas’ concretizam-se quando mostra que o país recebeu a todos de “braços abertos”.

CAPÍTULO IV

EM BUSCA DA ‘TERRA DO NUNCA’?

*Doce ilusão! O que eu falava mesmo era
“PORTUNHOL”, escrever então... que difícil.
(Elaine p. XXVII)*

*Y, todavía, hay brasileños que creen que,
por eso, la lengua española es fácil. ¡Dulce ilusión!
(Maria p. LXXIV)*

1. O movimento de restauração do espaço próprio

Nesta parte da dissertação, vamos, primeiramente, retomar a noção de “habitus” em Bourdieu para explicar que aqui iremos trabalhar com o dominante nas relações de força na formação social brasileira, extremamente heterogênea. Bourdieu entende que *habitus* é o conjunto de esquemas gerativos a partir dos quais os sujeitos percebem a estrutura social e assim passam a atuar no mundo. Para este trabalho recolhemos um *corpus* cujos sujeitos participantes são de uma classe média urbana paulistana, ou seja, o que encontramos como regularidades em nosso trabalho não pode ser percebido como uma visão “dos brasileiros”, pois, como dito acima, a sociedade brasileira é muito heterogênea e atribuir traços que unifiquem a todos não é nosso objetivo. Por isso, desde o princípio da dissertação deixamos claro quem eram os sujeitos que participaram de nossa coleta de dados.

Bourdieu (2004) afirma que os esquemas gerativos estão socialmente estruturados e foram sendo construídos ao longo da história de cada sujeito. Acrescenta ainda que o *habitus* é a estrutura social internalizada, incorporada ao agente na forma de esquemas de percepção, pensamento e ação.

*“O *habitus* completa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, ao passo que as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporadas.” (Bourdieu, 2004: XLI)*

Pensando nestes esquemas de percepção, podemos dizer que o *habitus* faz com que os sujeitos possam perceber e reproduzir características comuns da classe social da qual participam. A sociedade brasileira é extremamente desigual. Ao mesmo tempo que temos uma burguesia riquíssima, capaz de consumir tudo que o mundo capitalista lhe

ofereça, há uma grande parte da população que não tem a menor condição de sequer alimentar-se dignamente. Há no Brasil traços marcantes de uma “sociedade autoritária” (Chauí, 2000:90) que a autora identifica calcar-se em uma matriz senhorial de Colônia, na qual há, em teoria, um princípio liberal que estabelece a igualdade de todos perante a lei, mas que, na prática, considera alguns (poucos) mais iguais que outros (muitos). Ainda segundo Chauí, a sociedade brasileira é estruturada a partir de relações privadas fundadas no mando e na obediência, em um Estado no qual os parlamentares e governantes ‘reïnám’ e mantém relações pessoais de favor e clientela com a população, caracterizando um ‘alargamento do espaço privado’ e um encolhimento do espaço público’. (idem: 91).

O grupo de alunos que participou de nossa amostra, como já dissemos, faz parte do que hoje consideramos uma classe média. Embora não estejam em nenhum dos extremos descritos acima, os indivíduos pertencentes à classe média tendem a reproduzir a visão de mundo da classe dominante. Toda classe social tem certas características próprias que pelo “movimento de interiorização de estruturas exteriores”, como afirma Bourdieu, apresenta comportamentos e representações que tendem a reproduzir seu lugar na estrutura e desse modo contribuir para sua manutenção.

O *habitus* tem, em palavras de Bourdieu (1995:3), “*tendencia a perpetuarse según su determinación interna*”. Por isso, o contato com um espaço novo faz com que esse mesmo *habitus* gere as representações necessárias para inserir os objetos desse novo espaço nessa mesma visão de mundo.

Em particular em nosso trabalho, detecta-se um movimento de restauração do espaço próprio no contato com uma língua estrangeira. As classes sociais, em geral, mantêm as suas características por meio do *habitus* e essa tentativa de manutenção dos espaços acontece também quando se entra em contato com a outra língua, pois percebemos ao longo das análises que fizemos das redações que fazem parte de nosso *corpus* que os espaços criados na outra língua, com todas as suas características temáticas, sintáticas, enunciativas, levam a uma tentativa de incorporar o alheio e torná-lo próprio. Essa tentativa de incorporação apareceu nos enunciados já analisados de estrangeiros que vêm para o Brasil e sentem que “esse é o melhor lugar do mundo”, que o povo é hospitaleiro e que estão felizes por viver aqui. Ou em muitos dos textos que falam da família colocando esse espaço como o principal para a própria construção identitária ou até mesmo em textos que mostram uma passagem de ofício de pai para filho, construindo uma manutenção de algo já adquirido.

Esse movimento de restauração do espaço próprio, especificamente nesta pesquisa e em particular com a língua espanhola, parece mostrar que o espaço ficcional reproduz uma visão de mundo própria de sociedades muito desiguais, com traços aristocráticos. Esse espaço parece negar o exterior, negar o outro lado do abismo social. Não há a pobreza real nos textos analisados, aquela que impede qualquer possibilidade de ascensão social. Por exemplo, quase não está retratada a vida do trabalhador do Brasil moderno. Os que não são ricos são trabalhadores de outras épocas ou de outras estruturas sociais, como veremos. Essa visão de mundo parece criar, em alguns casos, narrativas de progresso social e que podemos relacionar com as histórias de imigrantes bem sucedidos. Como já tínhamos visto no Capítulo III, em algumas redações há uma clara exposição da origem dos antepassados (muitos europeus que chegaram ao Brasil ainda jovens e que por meio do trabalho conseguem uma ascensão social). Os traços físicos, quando há alguma descrição deles, são sempre de europeus, brancos, olhos claros, altos.

2. Traços do ‘espaço ficcional’

*“Mi única explicación es que así como los hechos
reales se olvidan, también algunos
que nunca fueron pueden estar
en los recuerdos como si hubieran sido.”
Gabriel García Márquez
Memoria de mis putas tristes*

Esse trabalho tem como base a postulação de uma metáfora. Metáfora essa que tenta comparar alguns aspectos das representações sobre o espanhol e um espaço ficcional que acreditamos que se forma no contato do estudante de espanhol como LE e a língua espanhola. Aqui queremos retomar as regularidades encontradas ao longo do trabalho, mas diretamente como descrição “panorâmica” do espaço ficcional que conseguimos entrever.

2.1 Regularidades temáticas e o “cenário”

Vale lembrar que nosso *corpus* está composto de 5 amostras com temáticas diferentes, pois as duas primeiras falam do contato com o espanhol, a terceira e quarta sobre a infância (própria e de outra criança), e a última não tinha um tema específico só um gênero (entrevista). Mesmo assim, com temáticas diferentes, nos textos obtidos a partir dos

exercícios propostos conseguimos encontrar marcas que se repetem independentemente da amostra. O tema que mais aparece em todas as redações é sem dúvida o da infância feliz, pode-se perceber que todas as crianças foram alegres e gostaram muito de suas infâncias. Mesmo quando há alguma história que poderia ser triste há um final feliz e os lugares dessas *infelicidades* não são espaços cotidianos. Na redação de Helena (p. LIV) temos o seguinte início de texto

Mario Carvallosa es un chico muy alegre. Él tiene 13 años y nació en la villa del Encanto, donde vive hasta hoy con sus padres y 2 hermanas. Mariana, 15 años y Marcia, 18. (grifo nosso)

Depois vai mostrar que a criança (Mario) teve uma febre muito alta e ficou em uma cadeira de rodas, mas sua vida mesmo assim foi alegre. E acreditamos que seria muito difícil que pudesse ser diferente, pois uma criança que nasce em um lugar chamado *Villa del Encanto* não teria um final triste. Nesse lugar parece que somente coisas boas acontecem, uma “terra do nunca” onde a maldade não tem vez (pois sempre é derrotada) e as crianças são felizes sempre. O início do texto de Helena parece um ‘conto de fadas’, uma história infantil que vai contar os feitos e prodígios das crianças.

As famílias também são felizes. Pobres ou ricos, todos passam por rituais de união, seja indo com o avô colher uvas no campo e cantando velhas canções, seja tendo um membro da família que se veste de Papai Noel e lhes traz presentes. Os rituais aparecem também nas “missas em latim”, nas festas de reunião familiar, nas visitas semanais à casa dos avós. A casa dos avós parece ser um lugar de refúgio e há em nossa amostra muitas citações a esse espaço. Nesse ponto podemos ver que os avós (ou às vezes o próprio enunciador do texto ou o personagem inventado por esse enunciador) quase sempre residem no campo, há um espaço que não é nem totalmente rural, nem totalmente urbano. São pequenas cidades, fazendas, sítios, chácaras. Não há a presença de um espaço puramente de roça, e poucos espaços urbanos, e quando os há poucas vezes é a rua ou algum prédio, o ambiente, em geral, é um quintal, um clube, um lugar com muito verde, com piscina. Também aparece em alguns textos um espaço bucólico. Podemos afirmar que, pelo menos na amostra que temos, as produções imaginárias levam a um espaço não urbano, um espaço diferente daquele do dia a dia, pois, como dissemos ao mostrar o público que participou com seus textos de nossa amostra, todos são moradores da cidade de São Paulo ou da Grande São Paulo, não há nenhum morador (pelo menos não diariamente) de espaços não urbanos. Esses deslocamentos para outros espaços parecem

gerar uma retomada de algo que se perdeu, de um tempo passado que podem ou não ter vivido. Quando analisamos os ‘tons romanescos’ vimos que o contato com a LE parece gerar um espaço que se assemelha ora ao de ‘contos de fadas’, ora ao de novelas de saga familiar, com características e personagens próprios desses gêneros textuais. Às vezes no mesmo texto temos características desses dois gêneros.

Fizemos um levantamento das profissões citadas nas redações analisadas e percebemos que parece haver uma série delas que seriam típicas de uma economia pré-capitalista ou de capitalismo incipiente, como “carpinteros”, “cocineros”, “panadero”, e outras, além de algumas não mencionadas diretamente, mas que pelo contexto podemos imaginar como, por exemplo, agricultor.

Algumas dessas profissões são transmitidas de pai para filho (ou pelo menos os filhos ajudam os pais em seus ofícios) mostrando uma manutenção do espaço próprio, lembrando o tipo de economia que para estudiosos da formação social brasileira referidos no capítulo anterior (DaMatta, Buarque de Holanda, Padilha) dá base a contraposições como “*casa / rua*”, que se projetam, até hoje, na sociabilidade. Mas também encontramos profissões mais ligadas ao mundo moderno (mesmo que algumas sejam antigas não têm hoje conotação de *ofícios*), como, por exemplo, médicos, advogados, jornalistas, escritores, todas essas profissões socialmente marcadas como de pessoas bem sucedidas e, em geral, com certa estabilidade financeira.

Não há profissões do mundo capitalista moderno que não exijam alto grau de instrução escolar, parece haver uma fuga do Brasil urbano pobre (ou não rico) nos textos. Não encontramos, por exemplo, faxineiros, operários, motoristas, etc, profissões de um mundo cotidiano, que hoje são a maior parte da população ativa que encontramos no dia a dia. Estas profissões não aparecem de nenhuma forma enunciadas nos textos de nossas amostras.

Em apenas três redações se descreve a profissão do pai e da mãe e apenas em um caso os dois têm profissões que necessitam estudos acadêmicos. Nesse texto (Caroline, LI) a mãe é advogada e o pai, médico. E o texto termina com um enunciado que mostra uma relação direta entre dinheiro e felicidade. “*Vive en una familia con una buena condición económica y sus padres también se llevan muy bien*”. Nas outras duas redações nas quais aparecem a profissão do pai e da mãe, o pai tem uma profissão com maior especialização e a mãe trabalha em casa, como costureira ou como dona de casa. Os pais são, respectivamente, mecânico e jornalista. Ambas as redações são da mesma pessoa, uma no

texto autobiográfico e outra no texto em que tinham que inventar um personagem (Verônica, XXXII e XLVIII).

Estas análises a respeito das profissões servem para mostrar algo que vínhamos tratando antes sobre a manutenção dos espaços próprios e para mostrar que as classes sociais mantêm certos padrões, pois os pobres que aparecem nos textos (que são poucos) são de outra época, não fazem parte do sistema capitalista atual e são pobres que ascenderam socialmente, que puderam trabalhar e dar uma vida melhor para seus familiares.

Outrossim, percebemos que há tendências ao uso da primeira pessoa quando se trata dos ofícios dos pais e um uso da terceira pessoa quando há menção às profissões do mundo capitalista.

Os feitos prodigiosos que não fazem parte de um “mundo real”, como, por exemplo, saltar um rio com uma vara, aqui aparecem como possíveis. No ponto 4 do presente Capítulo veremos que, além desses prodígios, outras características parecem formar um espaço no qual se possa escapar dos momentos de dificuldade no contato com o “real” da LE, criando um espaço de felicidade, que deixa de fora elementos capazes de gerar medo, horror e dor. Percebemos que parece haver uma negação de tratar de temas que possam trazer lembranças ruins ou desagradáveis, excluindo-os do discurso através da ausência de menção explícita. Quando fizemos as análises relativas aos espaços da *casa* e da *rua* conseguimos perceber que há quase sempre uma tentativa de retomada do espaço da *casa*, uma volta para a segurança e para o âmbito da pessoa, mesmo na outra língua parece haver o desejo de manter-se igual. Esse prolongamento do espaço da *casa* mostra que mesmo entrando em contato com outro âmbito diferente daquele com o qual se está acostumado, há uma tentativa de voltar rapidamente para a segurança do espaço próprio.

2.2 Regularidades sintáticas e enunciativas

Encontramos também regularidades sintáticas e enunciativas nesse discurso em que se cria o espaço ficcional que estamos descrevendo.

Lembremos que, como foi antecipado na segunda parte do Capítulo III, um dos *tons* encontrados nos textos analisados é o tom hiperbólico¹⁹ marcado por estruturas como

¹⁹ As hipérboles estão presente em textos de todas as amostras e com uma quantidade significativa de aparições em cada uma delas.

intensificador *muy* + adjetivo, *mucho* + advérbios ou substantivos e marcadores absolutos como *siempre, nunca, todos*.²⁰ Nessa dimensão lingüística parece que há uma necessidade de ampliar todos os detalhes, de ter uma lupa direcionada para cada um dos momentos relatados. Acima vimos como regular a temática da felicidade e podemos verificar nas análises que poucos são só felizes, em geral são *muy alegres, muy felices*. Esse espaço da outra língua parece ser hiperbólico, não parece ter as mesmas dimensões do espaço da LM, ou pelo menos podemos perceber que na LE está sobredimensionado.

Outro tom que se destaca é o exclamativo²¹. Alguns enunciados trazem essa marca de ênfase, principalmente quando há uma mudança de ponto de vista (como vimos nas análises das primeiras amostras, havia uma percepção da dificuldade que seria aprender espanhol), mas também quando se quer expressar uma felicidade, como por exemplo, mostrar que a lembrança do passado é boa e prazerosa.

Percebemos que se repete em alguns textos a expressão *hacer parte* ou *formar parte*, mostrando que os companheiros ou o professor, ou às vezes a própria língua estrangeira começam a partilhar espaços com o enunciador. Os textos de Juliana em espanhol e em português trazem essa expressão. O primeiro em espanhol e o segundo em português, mas nele a aluna faz uma reformulação de seu próprio texto em espanhol no final, mantendo a língua do primeiro, mas já com a correção feita pelo professor. Aqui é o grupo que começa a fazer parte de sua vida.

Gracias a todos porque ahora hacen parte de mi vida para siempre. (Juliana: II)

Apesar de minha imodéstia, senti-me feliz por tudo que apropriei e vivenciei, permitindo-me concluir apenas como já ocorreu no texto citado: “Gracias a todos porque ahora forman parte de mi vida para siempre”. (Juliana: XXII)

Em alguns enunciados há uma troca da terceira pela primeira pessoa nos verbos do pretérito indefinido. *Hizo* por *hice*, *faltó* por *falté*, etc. Podemos relacionar essas oscilações com o movimento de restauração do espaço próprio que vimos acima. Podemos pensar que no contato com essa alteridade que é a língua espanhola continua havendo a necessidade de manter-se no mesmo espaço, essa manutenção se dá, aparentemente por diferentes vias, e uma delas parece ser essa oscilação de formas verbais.

²⁰ Podemos ver que no texto de Sedycias (2005) referido no Capítulo III (primeira parte - 1.3), aparecem reiterada vezes estes marcadores.

²¹ Como já nos referimos na primeira parte do Capítulo III (1.1).

- ¿Usted se considera una persona feliz?
- Sí, muy feliz, porque tuve una carrera de éxito, gané mucho dinero y construí una linda familia en esos años todo. Pero solamente **me falté ganar** una copa de mundo contra lo Brasil para tener mi felicidad completa. (Evelyn, LXX, grifo nosso)

O enunciado de Evelyn aparece em uma entrevista com Maradona e, segundo a entrevista, para ele a felicidade não está completa, visto que faltou ganhar uma Copa sobre o Brasil. Aqui, essa instabilidade de formas verbais ganha mais força, pois parece que a falta não é da Copa e sim dele, há uma auto-punição da personagem por não ter conseguido atingir os próprios objetivos e novamente essa maneira de transformar o estrangeiro em próprio de alguma forma. Essa instabilidade na forma verbal pode ser uma tentativa de adaptar-se à LE.

Não podemos deixar de frisar que há nesse enunciado uma entrada no funcionamento da língua estrangeira, uma vez que o aluno parece perceber no espanhol um uso abundante de construções pronominais e que o pronome de primeira pessoa tende a pedir o verbo também em primeira e nessa construção específica não nota que o pronome *me* está indicando um objeto e não o agente da ação. Podemos observar então que essa tentativa de adaptação ao espanhol pode ser vista como manifestação do movimento entre o próprio e o alheio.

Vejamos agora um lexema que se repetiu em vários textos e que parece ser significativo para mostrar a construção do espaço ficcional. O verbo *encantarse* e seus derivados (substantivo, adjetivo) aparecem de maneira recorrente nos textos analisados. Encontramos pelo menos 17 ocorrências do verbo *encantarse* em diferentes modos e pessoas. Também encontramos estruturas com *encantarse* + *con* (“*Nos quedamos encantados con España, con los españoles (...)*” Carolina, XIV) e o substantivo *encanto*, além de construções perifrásticas com *estar encantado* ou *quedar encantado*. Vale destacar que todas essas construções são, se não impossíveis, muito pouco frequentes em espanhol.

Também os *sonhos* e *desejos* parecem participar diretamente desse contato com a LE. Há uma série de enunciados sobre o *desejo* de aprender a língua espanhola. E o *sonho* de poder falar essa língua.

Estudiar español fue siempre un deseo (...) (Vanessa, III)

(...) por no hablar nada en español, tuve deseo de estudiar la lengua española (Luisa, VI)

me despertó un deseo más fuerte de conocer y explorar el idioma español. (Bianca, VII)

*me despiertan cada vez más lo **desejo** de hablar bien él español.* (Vera Lúcia, IX)

*He hecho viajes en España, país que me gustó muchísimo y espero todavía que pueda me quedar allí por meses para mejor hablar la lengua. Por el momento esto es un **sueño**, pero me gustava mucho realizalo.* (Lisandra, XI)

3. O imaginário sobre a língua espanhola no Brasil: um certo olhar

Sabemos que em muitos aspectos nossa dissertação aproxima-se de outros estudos já realizados no Brasil sobre o contato entre o estudante de espanhol como LE e a língua espanhola. Aqui tentaremos estabelecer um diálogo com pelo menos dois desses trabalhos.

Desde o princípio de nossa dissertação procuramos mostrar que pode haver atitudes no sentido da construção de um espaço ficcional no contato com a LE. Postulamos esse espaço como uma metáfora que explicasse, de um modo diferente, alguns aspectos das representações que se tem no Brasil sobre a língua espanhola.

É importante, neste ponto, recordar outros trabalhos que tratam sobre representações da língua espanhola já realizados nos últimos anos no País e que nos servem para ver que a dissertação que desenvolvemos contribui com essas tentativas de explicar relações entre o contato de estudantes brasileiros de uma língua estrangeira próxima (nesses trabalhos especificamente o espanhol) e a língua espanhola.

Deter-nos-emos principalmente em alguns aspectos da dissertação de mestrado apresentada na Universidade de São Paulo no programa de Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-americana no ano de 2005 por Hélade Scutti Santos e na tese defendida na Universidade Estadual de Campinas no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) no ano de 2002 por Maria Teresa Celada.

A dissertação de Santos (2005) intitulada “Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira” tem como um de seus objetivos traçar as principais representações que os estudantes de espanhol como LE têm de si mesmos e do outro (nesse caso específico argentinos e espanhóis) e também as representações que têm acerca de sua própria língua e da língua do outro. Nesse trabalho Santos faz questionários nos quais os alunos escrevem suas impressões sobre como se vêem a si mesmos e como vêem os outros, ou seja, os alunos são perguntados diretamente sobre o que pensam a respeito de si, dos argentinos e dos espanhóis.

Nossa dissertação, como já vimos mostrando, não faz aos alunos perguntas diretas sobre o que pensam de si ou de falantes de espanhol, mas pode-se perceber que parece haver certas características que os sujeitos de Santos atribuem a si e aos estrangeiros que são relacionáveis com aspectos que encontramos em nossas amostras nos textos nos quais falam sobre si e sobre outros.

Em grande parte de nossa amostra os alunos tiveram que falar sobre si. Primeiro sobre o contato que tiveram com o espanhol e, depois, sobre as próprias infâncias (nesse ponto também tiveram que falar da infância de outra criança). Em todas as amostras, incluindo aqui a quinta, na qual não havia uma temática específica para seguir, alguns temas se repetiam; por exemplo, a felicidade.

Na dissertação de Santos encontramos que os principais adjetivos para caracterizar o ‘espírito dos brasileiros’ (2005: 51) são: alegres, vibrantes, espontâneos, carismáticos, brincalhões, otimistas, extrovertidos, festeiros, bons, sensíveis, ingênuos, infantilizados. Alguns destes adjetivos aparecem em muitos dos tons que vimos estudando ao longo de todo este trabalho. A infância feliz, tema que apareceu, como já vimos, em muitas das redações que analisamos pode ser relacionada com alguns dos adjetivos selecionados por Santos. Os tons de *encantamento* e *romanesco* que estudamos antes também podem ser relacionados com adjetivos como infantilizados ou sensíveis, por exemplo.

Por outro lado, os adjetivos que são usados para descrever como são os argentinos e os espanhóis encontrados por Santos parecem a princípio mostrar um lado oposto dos adjetivos selecionados para os brasileiros. No entanto, podemos ver que, quando se fala do outro, também se fala a respeito de si. Ou seja, ao dizer que os argentinos são rudes também estão, de certa maneira, querendo dizer que os brasileiros poderiam ser mais rudes, ao falar que os argentinos são lutadores, arrogantes, mostra-se, ao que parece, uma falta de algo próprio, que o brasileiro poderia ser mais lutador, mais rude. O mesmo com relação aos espanhóis, pois ao afirmar que são mais diretos, francos, estão também querendo dizer que os brasileiros poderiam ser assim. Claro que há os adjetivos que qualificam de maneira parecida os espanhóis, argentinos e brasileiros, mas os contraditórios aparecem em maior número.

Segundo Santos parece haver uma necessidade de afirmar-se brasileiro com os estereótipos que fazem com que os brasileiros pareçam mais amáveis e bondosos:

“Isto é, as representações que temos de nós mesmos estariam então inseridas nesses mecanismos que procuram manter a imagem pacífica, ordeira, e apagar o conflito,

ou as características a ele associadas, da imagem do povo brasileiro.” (Santos, 2005:55)

Podemos notar que parece haver certas semelhanças quando o estudante de espanhol como língua estrangeira fala sobre si, independentemente do tipo de texto ou das perguntas que se fazem para conseguir essas respostas. No caso de Santos, perguntando diretamente sobre como eles se percebem, e, em nosso caso, fazendo perguntas sobre sua relação com a língua, ou sobre a infância ou até mesmo quando não há nenhuma temática pré-determinada (como no caso da 5ª. amostra) algumas respostas a que chegam são semelhantes.

Será que o contato com a língua espanhola é que proporciona esses enunciados? Acreditamos que não somente o contato com a língua espanhola, mas também o *habitus*, pois este se mantém, ainda que em outros espaços, uma vez que se adapta a eles. São estes dois elementos, o *habitus* do grupo social pesquisado e o contato com a língua espanhola e com suas representações no Brasil, que parecem fazer com que possa aparecer esse tipo de enunciado.

Em nossa dissertação trabalhamos exclusivamente com estudantes de LE e não fizemos nenhuma amostra (pois não era nosso objetivo) com alunos que não tivessem contato com o espanhol, portanto, o resultado que temos é sempre de pessoas da mesma classe social e que têm contato com essa língua estrangeira. Por isso, resultados análogos em amostras tão diferentes como as que selecionamos para essa dissertação e as que Santos selecionou para a sua, podem levar-nos a acreditar que o contato com a língua espanhola realmente mostra algumas características comuns nos estudantes analisados em ambos os trabalhos.

A tese defendida em 2002 por Maria Teresa Celada intitula-se “Uma língua singularmente estrangeira. O espanhol para o brasileiro” e tem como um de seus objetivos perceber de que maneira a subjetividade do aprendiz brasileiro de espanhol como LE é afetada quando ele é exposto ao funcionamento dessa língua. A autora explica em parte do trabalho que há, no início do contato do espanhol no Brasil, uma seqüência de enunciados que pode ser interpretada como um caminho em direção ao ‘portunhol’, mas, depois de alguns anos, esses enunciados têm mudado e o espanhol começa a ganhar *status* de uma língua que merece ser estudada. Na primeira parte das análises de nosso trabalho mostramos que muitas das redações sobre “*El español y yo*” tinham orações exclamativas

no momento da percepção de que o espanhol não era uma língua tão fácil quanto se pensava a princípio, e que seria necessário estudá-la para aprender.

Propomos aqui que o discurso da “dificuldade” pode ser uma continuidade do discurso da facilidade. Celada (2002) mostra uma série de enunciados gradativos saindo da idéia do facilismo e indo em direção a uma língua difícil, rebuscada, formal e mandona (2002: 185).

Em nossas análises percebemos que o caminho percorrido é complementar ao que mostra Celada, já que aqui se trata do *reportado* pelos aprendizes colocados (ilusoriamente) como “observadores externos” de seu processo. Poderíamos descrevê-lo como fácil – difícil – o espanhol faz parte de mim (ou eu faço parte dele).

A última parte dessa seqüência que acreditamos ser o caminho que o estudante percorre depois que enuncia a dificuldade que encontra na língua espanhola pode ser representada assim:

$$\begin{array}{l} Yo \\ lengua española \end{array} \quad \left\{ \begin{array}{l} hizo \\ hice \end{array} \right\} \begin{array}{l} parte de mí \\ parte de la lengua española \end{array}$$

O que pode gerar enunciados como *Yo hice / hizo parte de la lengua*. Ou *La lengua hizo / hice parte de mí*. Fazemos esse caminho analítico para exemplificar o que alguns alunos afirmam quando dizem que “o espanhol já estava dentro deles” e também podemos chegar a essa construção devido ao “encantamento” que percebemos (e que já analisamos) em muitos textos. Os enunciados possíveis propostos mostram a oscilação de formas de pessoas que viemos trabalhando na última parte do texto.

No caminho em direção a esse “*hacer parte*” parece haver um encontro com outro elemento da própria história. Celada explica esse outro elemento como a educação formal no Brasil e o contato do estudante com a escrita de sua língua materna.

Em nosso *corpus* percebemos uma reação frente a isso. Parece haver um outro modo de negação da diferença. A descoberta da dificuldade não é uma aceitação e seria utópico pensar que, como aparece nos textos de nossos informantes, a descoberta da dificuldade pudesse fazê-los enunciar-se de maneira diferente. Podemos pensar que esse discurso da dificuldade é um modo de negar a alteridade, havendo, ao que parece, uma negação do espaço do outro.

Nos textos analisados vemos que o aluno, mesmo enunciando que a língua espanhola não é igual à sua e sim que é “difícil”, continua tentando fazer uma apropriação,

inserindo, por exemplo, seus antepassados, sua história de vida pessoal e criando um espaço ficcional para poder locomover-se no espaço do outro que a todo instante tenta fazer seu. Como dizíamos acima, parece haver a percepção da “dificuldade”, mas a ilusão de que isso não será um empecilho no processo de aprendizagem. Vejamos o que diz Luzinete (p. XII):

Decidi estudiar formalmente, y entonces descubri que la lengua española era más difícil do que yo imaginaba, pero creo que estoy aprendendo muy rápido y tengo un buen desarrollo.

Celada (2002) mostra que a língua espanhola prometia um ‘gozo’ e que hoje, desde uma fase inicial de aprendizado apresenta ‘síntomas de dor’. (p. 179) E também explica que o contato com o ‘real’ da língua faz com que o imaginário que se tinha sobre a língua espanhola tenha mudado radicalmente.

Conseguimos perceber, pelas análises que fizemos, que nesse processo de tomada de consciência da dificuldade, pelo menos em nossa amostra, diante desse sentimento de ‘dor’ que explica Celada, há uma tentativa de transformação, de absorção do espaço alheio em algo próprio, isso gerado como uma forma de escapar dessa ‘dor’, desse lugar que traz medo, angústia. Podemos ver a tentativa de que o espaço familiar abrigue o espaço alheio e, talvez por isso, o grande número de redações com referência à família.

Além disso, mantém-se sempre o imaginário de uma língua bonita, que pode produzir sensações diferentes. Nossa amostra aponta para um ‘mundo belo’, com flores no campo e paisagens bucólicas. Os alunos criam espaços para colocar-se na outra língua e esses espaços, em geral, são lugares de prazer, nos quais parece haver uma fuga da certeza (ou da possibilidade) da ‘dor’.

O espaço ficcional configura-se, a nosso ver, nesse entremeio entre a possibilidade de aceitar o ‘real’ da língua e a tentativa de fuga dos espaços de ‘dor’.

4. Pequenas conclusões sobre as regularidades e o espaço ficcional. O encontro com a Literatura

“Emília, muito da metida, resolve contar suas memórias. Ou será que seria mais correto dizer ‘mentir’ suas memórias? Afinal, ela mesma diz que aquele que escreve sobre si próprio tem um pé na enganação, na mentira: se a gente contar o que realmente aconteceu, vão perceber que a vida da gente é igualzinha a de todo mundo. Ou seja, meio besta.”
Monteiro Lobato, Memórias de Emília.

No início do presente capítulo há como epígrafe dois textos tirados das amostras que usamos no trabalho e que trazem o enunciado “doce ilusão / *dulce ilusión*”, a nosso ver frase que resume bem o contato entre os estudantes que participaram de nossa amostra e a língua espanhola.

Há nesse contato uma ilusão, um sonho, uma criação de um mundo diferente do mundo cotidiano. Um mundo que é mais “doce”, agradável, que gera prazeres e sensações boas. Um “palco” que tem como cenário o campo, onde as famílias são felizes, os prodígios são possíveis, o que é estranho pode ser incorporado e a representação é possível e desejada. Nesse “cenário” as hipérboles são marcas constantes, como no teatro, tudo é grande (*muy e muchos* por todos os lados), e as frases são exclamativas e mostram a saudade de um tempo melhor que passou, a infância. E mais: o tempo pode ser desconstruído ao bel prazer, e o encantamento é parte importante desse processo não só de aproximação mas, principalmente, de absorção do que é estranho, diferente. Absorção que pode até mesmo resultar na negação da diferença.

Esse é um resumo dos fatores que constroem esse espaço ficcional que acreditamos que pode representar **uma** das expressões subjetivas que se produzem quando há o contato destes estudantes de espanhol como LE com a língua espanhola. Outras já foram descritas por autores como Celada (2002), e, é claro, nenhuma delas significa que o aluno não encontre, em algum momento, sua possibilidade de enunciação no funcionamento efetivo da língua espanhola.

Acreditamos que esse espaço ficcional seja **um** dos espaços e não o único, pois há outros mais integrados ao funcionamento da língua e que sem eles dificilmente se poderia aprender a língua.

O espaço ficcional que encontramos parece-se em muitos aspectos com mundos criados da literatura infantil brasileira, principalmente com algumas obras de Monteiro Lobato, como *Peter Pan*, *O Pica-pau Amarelo* e *Memórias da Emilia*, todas da série de histórias do “Sítio do Pica-pau Amarelo”. O inventar histórias sobre si dos alunos tem semelhanças (pelo menos é o que nos parece) com o contar as memórias para Emília, um inventar-se e um colocar-se em outros lugares para não ser ‘igualzinho a todo mundo’.

Vejamos um diálogo entre as crianças do Sítio e Alice (personagem que Lobato “transporta” da obra de Lewis Carroll):

“- *Oranges, Oranges!* – gritavam em inglês”

O avanço foi tamanho que não ficou no pomar uma só laranja para remédio.

- “Eu quero de cuia!” – dizia uma. “Eu quero de gomo!” – dizia outra. Um amarelo tapete de cascas recobriu o chão.

- “Que coisa gostosa – murmurou Alice – chupar laranja-lima ao lado de um anjinho do céu que conta as coisas de lá! Estou mudando de opinião, Emília. Estou achando que este sítio de Dona Benta é ainda mais gostoso que o nosso Kensigton Garden lá de Londres...”

- “E é mesmo – observou Narizinho. – Não há lugar no mundo que valha o sítio da vovó. Quem o vê pela primeira vez, com estas árvores velhas, todo expandongado, não dá nada por ele. Mas depois que o conhece, não troca nem pela Califórnia, que é um paraíso. O sítio de vovó é gostoso como um chinelo velho.”

E a menina pôs-se a contar as mil coisas passadas ali, as aventuras do pó de pirlimpimpim, o encontro do burro falante lá pelo país das Fábulas, o casamento dela com o Príncipe Escamado, a ida ao País da Gramática e outros episódios aventurecos.” (Lobato, s/d: 28)

Muitas das características que enumeramos no começo dessa seção como formadoras do espaço ficcional na LE também estão no trecho acima extraído de *Memórias da Emília*, tais como o espaço do campo, a criação de um mundo diferente, a casa dos avós, a incorporação do alheio e sua transformação em algo próprio. Além disso, temos as frases exclamativas, as hipérboles, etc.

Ou seja, o espaço ficcional que encontramos nos textos dos alunos e o mundo criado em alguns textos da literatura infantil brasileira têm muito em comum. Afirmamos que uma das características que encontramos no espaço ficcional é a transformação do alheio em algo próprio e é isso que Lobato faz em muitos dos textos do Sítio, trazendo para o espaço brasileiro personagens e lugares que não fazem parte de nosso cotidiano. De alguma forma, Lobato tenta abraçar as histórias e mitos de outros povos num processo de absorção daquilo que é estrangeiro.

FECHANDO AS CORTINAS...

E estamos chegando ao final de nosso “sonho”. A aurora começa a despontar no firmamento.

Postulamos como base para o trabalho uma metáfora que tem dois termos: por um lado, os processos que afetam a subjetividade do aprendiz no contato com a outra língua e as representações que a língua espanhola tem na formação social brasileira e, por outro, um “espaço ficcional”. O propósito dessa metáfora é colocar um foco novo em um tema que já foi trabalhado com outros olhares: as relações entre os estudantes de espanhol como LE e a língua espanhola no Brasil.

Ao longo de todo o trabalho procuramos mostrar que no contato entre o estudante de espanhol como língua estrangeira e o espanhol cria-se um espaço ficcional, lugar esse que permite um determinado posicionamento na outra língua e também uma ‘fuga da dor’ que o aprendiz pode vir a sentir quando se depara com o ‘real’ da língua estrangeira que estuda. Conseguimos perceber, por meio das análises feitas nas redações de alguns estudantes brasileiros de espanhol como LE, que o espaço criado para um dos seus posicionamentos possíveis na outra língua tem uma série de características comuns em alunos de diferentes níveis.

Este trabalho teve como principal contribuição trazer novos olhares sobre o contato de alguns estudantes de espanhol brasileiros com a língua espanhola. Acreditamos que esses “novos olhares” podem ajudar o professor de espanhol como LE a refletir acerca do processo de ensino / aprendizagem, uma vez que apontam fenômenos que o professor pode encontrar nas aulas e nos textos dos alunos.

Trabalhamos nesta dissertação com representações sobre a língua espanhola e procuramos relacionar formas precisas de expressão escrita com certos aspectos dessas representações. Isso pode contribuir para que o professor, no momento de selecionar os textos de aula, as músicas, os exercícios, etc., analise de que modo pode atuar para desestabilizar certas representações, não as atacando explicitamente, já que, por fazerem parte do senso comum, o aluno muitas vezes não entende que as está reproduzindo. Desse modo, selecionando adequadamente o material didático, o professor consegue mostrar um outro lado do mundo hispânico, capaz de provocar outras visões sobre a língua que ensina. Assim sendo, este trabalho tenta esclarecer aspectos do contato que incide *na* e *a partir da* aprendizagem.

Ademais, percebemos também que o espaço ficcional criado nesse contato tem uma série de características próprias de mundos criados da literatura, principalmente a infantil e fizemos algumas comparações com textos de Monteiro Lobato.

Outros olhares podem surgir a partir do que essa dissertação deixa como proposta, pois estamos cientes de que o foco que usamos aqui ilumina uma pequena parte do grande "palco" da LE.

E, para terminar, podemos agora retomar o título deste trabalho e mostrar que o aprendiz parece estar muitas vezes *em cena* quando entra em contato com o espanhol e que também *encena*, representa-se, apresenta-se em um espaço diferente do seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

- AMORA, Antonio Soares (1971) *Teoria da Literatura*. 9^a. ed. revista. São Paulo: Ed. Clássico-científica.
- ANDERSON, Benedict (1993) *Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- ARISTÓTELES. *El Arte Poético*. Livro eletrônico. Disponível em: http://www.librodot.com/searchresult_author.php?authorName=A. Acesso em: 19 set. 2003.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1990) “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)”. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº. 19. Campinas: IEL-UNICAMP, pp. 25-42.
- ATAIDE, Vicente (1972) *A narrativa de ficção*. Curitiba: Ed. dos professores.
- BARBOSA, João Alexandre (1974) *A Metáfora Crítica*. São Paulo: Perspectiva.
- BERTOLDO, Ernesto Sérgio (2003) “O Contato-confronto com uma língua estrangeira. A subjetividade do sujeito bilíngüe.” In: CORACINI, Maria José (org.) *Identidade & Discurso (des)construindo subjetividades*. Campinas: Argos. pp. 83-118
- BOURDIEU, Pierre (1995) “Estructuras sociales y estructuras mentales”. In: *La Noblesse d’Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Ed. De Minuit. Paris, 1989. Tradução de Emilio Tenti Fantani para a Cátedra de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- _____. (2004) *A Economia das trocas simbólicas*. – 5^a. ed. 2^a. reimp. São Paulo: Perspectiva.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio (2003) *Raízes do Brasil*. 26^a. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- CALVET, Louis-Jean (2002) *Sociolingüística. Uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola.
- CANDIDO, Antonio e CASTELLO, J. Aderaldo (1982) *Presença da Literatura Brasileira. Das Origens ao Romantismo*. 11^a ed. São Paulo: DIFEL.
- CELADA, Maria Teresa (2002) *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Campinas. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.
- CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. (2004) *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.
- CHAUÍ, Marilena (2000) *Brasil - Mito fundador e Sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

- CIASPUCIO, Guiomar Elena (2005) “Las metáforas en la creación y recontextualización de las ciencia”. In: *Signo & Seña – Revista del Instituto de Lingüística*, Número 14. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA. pp. 183-211.
- CORACINI, Maria José (2003) “Língua estrangeira e língua materna. Uma questão o de sujeito e identidade.” In: _____. (org.) *Identidade & Discurso (des)construindo subjetividades*. Campinas: Argos. pp. 139-159.
- CRIADO, Enrique Martin (s/d) *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. verbete Habitus. Em: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>. Acesso em: 17 jan. 2006.
- DAMATTA, Roberto (1981) *Carnavais, Malandros e heróis. Para uma sociologia do dilema Brasileiro*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1994) *O que faz o brasil, Brasil?*. Rio de Janeiro: Rocco
- _____. (1997) *A Casa & e a Rua – Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco.
- DAVIDSON, Donald (1992) “O que as metáforas significam”. In: SACKS, Sheldon (org.) *Da Metáfora*. São Paulo: Pontes e EDUC.
- DÍAZ, Hernán. (2006) “La metáfora en la definición científica”. In: STEFANO, Mariana di (coord.) *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Biblos. pp. 105-124
- DUCROT, O. (2001) “La noción de sujeto hablantes”. In: *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Ed. Hachette, pp. 251-277.
- ECO, Umberto (2000) *Os Limites da Interpretação*. São Paulo: Perspectiva.
- FANJUL, Adrián (2002) *Português –Espanhol. Línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz.
- FOUCAULT, Michel (1972) *La arqueología del saber*. México D.F.: Siglo XXI.
- GRIGOLETTO, Marisa (2003) “Um dizer entre fronteiras: O discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa”. In: *Trabalhos de Lingüística aplicada*. Campinas: IEL-UNICAMP. pp.39 –50
- HAMBURGER, Käte (1986) *A lógica da criação literária*. 2ª. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- JAKOBSON, Roman (1975) “Dois Aspectos da Linguagem e Dois Tipos de Afasia”. In: _____. *Lingüística e Comunicação*. 8ª. ed. São Paulo: Cultrix. pp. 34-62.
- JODELET, D., (1985) “La representación social: Fenómenos, concepto y teoría.” In: MOSCOVICI, S (org.) *Psicología Social*, Barcelona: Paídos.

LOBATO, Monteiro (s/d) *Memórias da Emília*. São Paulo: Brasiliense.

MAINGUENEAU, Dominique (1997) *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3ª. ed. Campinas: Pontes.

_____. (2001) *Análise de textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez.

_____. (2001a) *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes.

MANONNI, Octave (1987) “A desidentificação” In: MANNONI, M. (Org.) *As identificações - na clínica e na teoria psicanalítica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, pp. 173-196.

MOSCOVICI, S. (1978) *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

PADILHA, Tarcísio Meireles (1975) *Brasil em questão*. Coleção Brasil em questão. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.

PÊCHEUX, M e FUCHS, C. (1997) “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975).” In: Gadet, F., e Hak, T. (comp.): *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da UNICAMP, pp.163-252.

PÊCHEUX, M (1995) *Semântica e discurso*. Campinas: UNICAMP.

REVUZ, C. (1998) “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In: SIGNORINI, I. (org): *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras. p. 213-230.

ROSENFELD, Anatol (2000) “Literatura e personagem”. In: CANDIDO, Antonio, et alli. *A personagem de ficção*. 10ª. ed. São Paulo: Perspectiva.

ROUBIRE, Jean-Jacques (1990) *A arte do ator*. 2ª. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

SANTOS, Hélade Scutti (2005) *Quem sou eu? Que é você? Será que a gente pode se entender? As representações sobre o ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, USP, São Paulo.

SEDYCIAS, João (2005) “Por que os brasileiros devem aprender espanhol?” In: _____(org.) *O ensino de espanhol no Brasil. Passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola.

SERRANI, Silvana (1994) “Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura”. In: Revista D.E.L.T. A., n. 17:1. São Paulo, PUC. pp.31-58

SOUZA JUNIOR, J.R. (2005) “Imagens filiadas a um pré-construído: o imaginário sobre o espanhol no Brasil e seu funcionamento na aprendizagem dessa língua por alunos das Letras”. Trabalho apresentado no 13°. SIICUSP. Texto inédito.

XAVIER, Roseane (2002) *Representação Social e ideologia: Conceitos intercambiáveis?* *Psicol. Soc.* [online]. jul./dic. 2002, vol.14, n°.2. Em: <<http://www.scielo.br/scielo.php> ISSN 0102-7182. Acesso em: 17 jan 2006.

ANEXOS

Aqui estarão os textos transcritos de todas as redações, que serviram de *corpus*, para este trabalho. É importante ressaltar que não há correção alguma nas redações, os textos estão transcritos tal qual foram escritos pelos alunos.

Algumas redações estarão aqui, mas não foram citadas ou tiveram nenhum enunciado usado no trabalho, porém entraram na contabilidade dos enunciados sobre adjetivação, por exemplo.

Todas as redações estarão aqui identificadas com os nomes que usamos ao longo do trabalho. Ou seja, nomes fictícios que não identificam ao verdadeiro autor dos textos.

As páginas a seguir estarão enumeradas com números romanos e a numeração começa desde o número I para facilitar a identificação das redações que ao longo do trabalho serviam para a análise.

Dividiremos as redações nas cinco amostras do trabalho e em cada uma das redações haverá uma pequena legenda acima na direita que indica de que grupo pertence o aluno, por exemplo, se é da escola X, em que estágio estava e a que amostra pertence a redação.

- A 1^a. amostra é a dos textos sobre a língua espanhola em espanhol;
- a 2^a. amostra é a dos textos sobre a língua espanhola em português;
- a 3^a. amostra é a dos textos sobre a própria infância;
- a 4^a., amostra sobre a infância de outra pessoa;
- e a 5^a. amostra são as entrevistas

Nome: Juliana

Título: La transformación

Empecé a estudiar español porque me gustan las lenguas latinas, porque ya estudié italiano que hablo desde niña y principalmente porque la lengua de Cervantes me parecía muy fácil y similar al portugués.

¡Qué grande lío! Las tres se tornaron un "gazpacho" muy apetitoso pero muy salado.

Creía que no tendría dificultades mayores para aprender pues en la Universidad estudié Lingüística con textos en español y como profesora de portugués realizaría fácilmente todas las analogías necesarias además de hablar con naturalidad.

Pero, así no ocurrió. Me quedé preocupada y entonces la preocupación me llevó a estudiar, a leer, a hacer los ejercicios, a tener "miedo" de las pruebas y decidí ser una humilde alumna de español.

Todo esto fue muy gratificante porque el español ganó una vida peculiar en cada una de nosotras, a saber: la competencia lingüística de Maria Inês, la dedicación al estudio de Sarita, el esfuerzo preocupado y victorioso de Ana Lucia, las historias brasileñas de Graça en Caconde, la sensibilidad poética de Beatriz, Bárbara que nos privó de su presencia completa, las historias muy ricas de contenido de Elyane, la suavidad de Tiana en su habla y hasta mis (Beth) confusiones hispano-italianas.

Todo esto sin hablar de la riqueza de conocimiento y de vivencia del nuestro joven profesor Marcos.

Me encantó sobremanera el lirismo de los poetas y escritores españoles, la fuerza y el color de los pintores y escultores, las voces geniales de los cantores, los olores magníficos de la cocina española y principalmente el espíritu caliente y complejo del pueblo. Creo que el estudio de español trajo para mí una oportunidad singular de desarrollo intelectual, todavía lo más importante fue el compañerismo, la amistad y los cambios intensos que realizamos en todos los niveles.

Gracias a todos porque ahora hacen parte de mi vida para siempre.

Nome: Vanesa

Título ¿Por que estudiar español?

Estudiar español fue siempre un deseo que tuve desde el período del curso superior de Letras. Mi graduación fue solamente en Lengua Portuguesa, pero hice cursos de literatura, lingüística, filología y otros más que abordaban muchos aspectos comunes a lengua española e a lengua portuguesa.

Mientras yo trabajé en las escuelas municipales, no tenía tiempo para asistir a clases de español, pues las obligaciones eran muchas. Cuando me jubilé, el sindicato me dio la oportunidad de hacer un curso de español en día y hora que me caían bien. Hice con satisfacción la matrícula y esto fue en agosto de 2000.

Hoy tengo certeza que estudiar español me ha hecho muy bien. El curso es muy interesante y me trae satisfacción.

Estoy estudiando para la prueba final. No sé cual será el resultado, pero estoy tranquila y espero hacer bien el examen.

Nome: Samanta

Título: ¿Por que estudio español?

Era el año de 2000. Una tragedia ocurrió en mi familia al principio de ese año e yo me encontraba muy deprimida.

Cerca del medio del año SINESP ofreció a sus asociados los cursos de las lenguas inglesa e española. Fue cuando percibí que ahí había una oportunidad de salir de una fase de depreción, haciendo algo que me gustaba y, al mismo tiempo, aprender una lengua que me permitiría leer los textos de los buenos autores en lo original.

Tuve, entonces, que hacer una opción entre las dos lenguas: ¿cuál escoger? ¡Las dos me atraían!

Confieso que elegí el español porque se me pareció más fácil su estudio debido a la semejanza con el portugués. ¡Qué engaño! vi después.

Las semejanzas entre el portugués y el español son tantas que nos llevan a pensar que somos naturalmente capaces de hablar español sin mismo estudiarlo.

Eso es una gran tontería pues lo que hablamos, en este caso, es "portuñol", o mejor dicho, no hablamos nada, ni portugués, ni español.

Percebemos, entonces, que esas similitudes más perjudican que ayudan.

Pero, a medida que empecé a estudiar fue me encantando cada vez más, aunque he tenido muchas dificultades, y todavía las tengo hoy.

Este encanto, que fue siendo despertado por nuestro profesor con sus sugerencias por la lectura de poesías y cuentos, fue creciendo y me hizo querer aprender siempre más.

Hoy, aunque no sepa mucho, sin embargo siento que estoy mejorando mi aprendizaje de esta lengua pues ya consigo leer algunas novelas y contos en español, lo que me dá inmenso gusto.

Estoy segura que hice la elección cierta.

Nome: Karen

Título: La lengua española para mí

Empecé a me interesar por lenguas extranjeras cuando era todavía estudiante ya que en la escuela secundaria estudiábamos inglés y francés.

Me encantaba conocer, a través de la lengua, historias, culturas, costumbres de pueblos diversos.

Ya en la edad adulta estudié inglés que me gustaba mucho. Cuanto a la lengua española solamente después de estar jubilada tuve la oportunidad de estudiarla.

Aunque ya viajara una vez a España, conocera muy poco de su pueblo y de su cultura universal tan antiguas.

Por una parte pensaba que la lengua española sería más fácil que por ejemplo, el inglés porque había semejanzas con el portugués. Mientras tanto cuanto más conocía la lengua, más entendía que estas mismas semejanzas eran engañosas porque en verdad muchas palabras se escriben como en portugués pero tienen significados diversos y esto lleva a una mayor dificultad. Hay aún la dificultad con los verbos irregulares y con los usos de los tiempos verbales.

Por otra parte tengo mucha facilidad para leer en español y además de las lecturas necesarias del curso, tengo leído incluso romances y otras obras de autores de lengua española.

Por supuesto, me gustaría continuar los estudios. Ojalá lo consiga.

Nome: Luisa

Título: ¿Por que estudiar Español?

Desde que fue en visitación a una sobriña que vive en la Colombia y sentí grande dificultad en comunicarme con las personas, en especial con sus hijos pequeños, por no hablar nada en español, tuve deseo de estudiar la lengua española.

Como todas las personas que hablan portugues a mi me parecia que seria muy facil la aprendizaje pues creia ser lo idioma español muy semejante a lo idioma portugues. ¡Que engaño! La lengua española hoy me parece muy rica, su sonido es encantador pero si aprendizaje és muy difícil.

Durante mis estudios tuve muchas dificultades especialmente en hablar, pues yo no soy una persona muy hablante, a mi me gusta más oír, todavia creo que ahora ya tengo condiciones de entender y hacerme entender por los otros en español, de leer y escribir un poquito pero ainda tengo que estudiar muchos mas para tener lo domínio de la lengua española.

Nome: Bianca

Título: Porque escogí estudiar español

Mi historia de vida familiar y personal empezó en Barcelona con el nacimiento de mis bisabuelos... mis abuelos... mi padre... y sin me dar cuenta, germinó en mi corazón una pasión inexplicable por las cosas de España. A mí me encantaba oír mi padre hablar con fluidez la lengua española y al mismo tiempo me entristecía que no hablaba con nosotros, sus hijos.

Luché por la recuperación de mi ciudadanía española hasta conseguirla. Así que tuve las documentaciones en las manos me despertó un deseo más fuerte de conocer y explorar el idioma español. Por eso me interesé inmediatamente, cuando surgió la oportunidad de las clases de español por intermedio de nuestro sindicato.

Muy pronto empecé, animada, segura, confiante y confeso con un poco de descredito por la lengua española. Com mucha pretensión, planeé en poco tiempo aprender y aprofundar mis conocimientos, ya que por ser tan semejante a la lengua portuguesa, pensé que no tendria tanta dificultad para dominarla. Que lástima que yo tenga soñado temprano y dedicado un cierto desprecio y prejuicio. En principio ese pensamiento me preyudicó muchísimo hasta tomar conciencia de que las semblanzas eran concretas, más no ayudaban o facilitaban su aprendizage y las diferencias eran tantas y tan distantes de nuestro conocimiento que solamente me restaba una alternativa: estudiar mucho y vencer o desafio o desistir.

Fui me envolviendo, respechando y me apasionando cada día más y el grand responsable por tener cambiado mi visión y me mostrado un nuevo camino por el universo de la "cultura española" fue tu Marcos, que con tanta sabedoria, conocimiento, incentivo y amor transformó cada clase de español en un viaje por diferentes regiones de la España y del Mundo.

Hoy tu también hace parte de mi historia de vida.

Nome: Silvia

Título: Mi relación con la lengua española

Empecé a estudiar porque entendí que ya era hora de aprender una otra lengua además del Inglés.

Al contrario de muchas personas, nunca pensei que el Español fuese una lengua fácil o igual al Português. Mi hermana ya habia estudiado español años atras y me dije que la lengua soa facil en nuestros oidos pero es tan complicado cuanto nuestra lengua portuguesa. Por tanto nunca tuve la expectativa de aprender rápidamente.

Cuanto a su esencia la lengua española tiene praticamente los mismos tiempos verbales que el portugues y la misma cantidad de reglas y excepciones.

Pienso que la lengua está de acuerdo con mis expectativas.

Nome: Vera Lucia

Título: La lengua española

Él primer contacto que tuve con la lengua española se deu en él año de 1958 cuándo estudiava él primero año del curso científico. Despues estuve de viaje a Buenos Ayres, Montevideo, Punta del Leste e otras ciudades uruguayas e me encantava él sonido de la lengua. En 1972 veni a São Paulo hacer un curso de especialización en la USP y había en mi clase 15 alumnos de hispanoamerica, además mi profesor de Supervisión Escolar era equatoriano. Así las clases de Supervisión eran dadas en español y todos los textos y libros también en español. Mexicanos, Argentinos, Chilenos, equatorianos, bolivianos, venezuelanos hablaban con acentos diferentes y por eso acostumbramos a oír y comprender las diferentes expresiones. Cantávamos muchas canciones en la lengua española todas las noches. Mi gustava mucho la convivência con ellos.

En abril de 2001 fui de viaje a España e volví con mucha gana de hablar bien español. Casi no conseguí mi inscripción en la clase que empezaria un júnio. Cuándo empezei estava mui contenta y creía que conocía bastante la lengua. Ahora he percebido cuánto aprendí en dos años de curso y me sinto con más vergüenza en hablar puesto que descubrí cuánto hablava inadecuado. Pero la lengua y la manera de conducir la clase por él profesor me encantan y me despiertan cada vez más lo desejo de hablar bien él español.

Nome: Ana Elisa

Título: Español en mi vida

Cuando me interesé por las lecciones de ioga, tenía que escojer el idioma para receberlas: alemán, francés, inglés o español.

Opté por el español y gosté mucho. Aprendí muchas cosas maravillosas en este idioma: la concepción hindu de la evolución humana de la criación. El español me ha enseñado las técnicas iogues de concentración y meditación. Hago todos los días ejercicios de energización del cuerpo siguiendo instrucciones en español. Graças a todo esto he creado una relación muy particular y afectiva con este maravilloso idioma, puesto que las enseñanzas más belas, las he aprendido en español.

Para coroar mi admiración, me casé con Roberto, que es hijo de españoles. Ahora en mi casa, se habla y se canta mucho en este lindo idioma.

Nome: Lisandra

Título: Sem título

Mis primeros contatos con la lengua española fue através de mis vecinos españoles.

Yo me encontraba muy sola porque había perdido mi marido, entonces ellos me invitaban para sus fiestas que eran muy alegres y divertidas.

Conocí algunos amigos que me llevaban en conferencias, fiestas y bares.

En aquella época no me preocupaba en hablar con ellos, me entendían y yo los oía en español y con el tiempo pasé a entenderlos.

Una colega en la escuela donde yo trabajaba me ha dicho que en SINESP habían clases de español. No sé porque, me interesó mucho y cá estoy con vontade de aprenderlo.

He hecho viajes en España, país que me gustó muchísimo y espero todavía que pueda me quedar allí por meses para mejor hablar la lengua. Por el momento esto es un sueño, pero me gustava mucho realizálo.

Nome: Luzinete

Título: El español para mi

El grand motivador de mi vida siempre fue la música.

Todo lo que me pasa, encuentro relación con alguna canción.

Como las románticas son mis preferidas, los sonidos latinos siempre llamaran mi atención.

Así, constantemente me quedaba cantando boleros o tangos.

A mi me gustaba mucho cantarlos. Y como lo entendia todo, empecé a creer que la lengua fuera muy facil de aprenderla.

Decidi estudiar formalmente, y entonces descubri que la lengua española era más difícil do que yo imaginaba, pero creo que estoy aprendendo muy rápido y tengo un buen desarrollo.

Percibo que es más fácil escribir que hablar, pero siempre que es possible intento hablar con alguien para entrenar.

Espero algun día hablar bien como mi profesor Marcos.

Nome: Sara

Título: Yo y... la lengua española

Aunque yo tenga descendencia española (mi abuelo paterno vino de España cuando era niño) tuve contacto con la lengua española en mis tiempos de universidad; ya hacía el curso de Historia y en las clases de H. de la América, muchos de los textos que tenía que leer era para hacer los trabajos venían en español "castizo"; yo sentía dificultad pero con la ayuda de colegas, yo conseguía hacerlos.

Era difícil, pero me gustaba ese tipo de actividad.

El sonido, la pronuncia española me eran simpáticos, me encantaba oír tangos, pero ¡yo no hablaba nada!

Después de algunos años surgió la oportunidad de hacer curso de español. Entonces en 2001 yo empecé las clases en USP. Me enamoré por la lengua española, pasé a estudiar con mucha gana; a través de libros, canciones, textos, películas... A la vez, empecé a estudiar español también en el Sinesp; una clase complementa la otra y así yo sigo desarrollando mis conocimientos.

En julio del año pasado, estuve en España haciendo un curso en Salamanca durante treinta días, la convivencia con los españoles, el contacto con la cultura, las visitas a las ciudades, con sus historias y hechos fascinantes me hicieron comprender que la España por increíble que parezca, siempre hice parte de mí.

¿Estará en la sangre español que traigo en la venas?

Nome: Carolina

Título: El español

Los primeros contactos con la lengua española fueron con textos y libros de educación en lengua española. Tenía que leer, entendiendo, descubriendo...

Los años se pasaron y hace 7 años, tuve la oportunidad de vivir en España. Había sido jubilada y "gané" de regalo el traslado.

En Barcelona, por necesidad, tuve que hablar español, o mejor, portuñol. En la calle, siempre que los catalanes nos reconocían como extranjeros, hablaban con nosotros en español.

Los días, los meses se pasaban y con el tiempo fuimos nos enamorando de la lengua española y de la lengua de los catalanes también.

Enamorados de la lengua y de los españoles, de la cultura española, de los aires, del calor de las calles tanto por el día como por la noche tanto el verano como el invierno, con sol o con luna, o con vino y con su otoño agradable, con las hojas de los árboles rojas...

¡Que regalo "papá del cielo" nos deu!

Nos quedamos encantados con España, con los españoles y para agradecerlos nada con más significación que aprender su lengua.

Nome: Letícia

Título: Español y yo

Para mí la lengua española no fue un caso de amor a la primera audición. Yo creo que la oí con más intensidad después de los nueve o diez años. En este momento fue a vivir con una pareja cuyo hombre era uruguayo y la mujer es italiana.

Pero existía un fuerte peso en la lengua italiana porque las mujeres y sus dos hijos hablaban el italiano todo el tiempo y la lengua española yo la oía a través del acento del hombre así hasta hoy puedo leer y hablar un poco de la lengua italiana.

Por otra parte cuando ingresé en el curso de primer grado tuve clases de la lengua francesa de ahí que nunca más dejé de estudiar. En otro orden de cosas al ingresar en el curso de ciencias sociales yo tuve una grande cantidad de textos en lengua española dado que los principales textos humanísticos eran editados en español (yo me acuerdo de las publicaciones de la editora Fondo de Cultura del México y otras de Madrid, yo creo que sea Alianza Editorial).

Además yo empecé a viajar para los países extranjeros, mi primera viaje internacional fue Buenos Aires, después Bolivia y finalmente España donde yo pude conocer la historia, la cultura y el pueblo.

Más adelante yo hice el curso de semiótica, donde conocí los principales autores latinoamericanos (Leppman, Limasardu y Albert, entre otros): a fin de cuentas el español, para mí, se cambió en importante caso de amor.

Nome: Arlene

Sem título

No es que la lengua española y yo somos enemigos, es que solamente no nos conocemos muy bien y además, ella piensa de una manera y yo, de otra.

Empeze a conocerla cuando me interese por los libros de Gabriel García Márquez y entonces pense porque no aprender la lengua de un escritor y periodista que escribe cosas tan maravillosas. En fin empeze en la Universidad de Sao Paulo el curso de español. en el comienzo yo no tenia mucho tiempo para estudiar la lengua, a propósito, no tenia ningun tiempo y además luego el profesor se puso enfermo y el año fue casi todo perdido con vários dias sin clase y, como de costumbre, con una huelga. Em fin me deje llevar por la pereza y no aproveche casi nada, pienso que fue cuando empezamos a pelear mucho yo y la lengua, talvez porque me desanime y no fui capaz de estudiar sola o de prestar atención en las clases que tuvimos, empeze con una base débil y así fue el comienzo del fin...

En los otros años tuve dificultad en hablar delante de los otros alumnos y principalmente delante de los profesores por saber que mi español era aún mas débil que el inglês de la propaganda... yo tenía voluntad de aprender pero alguna cosa, quizás el fantasma de Cervantes, me decía que jamás aprendería esta lengua, que jamás volveríamos a ser amigas como en la época de García Márquez.

Hago el curso de español en el campus ya que me ayuda bastante, leyo textos en español, estudio la gramática, oigo musica y veo algunos noticieros en la television pero en las clases de la graduación soy una completa tonta y no consigo hablar durante las clases lo que creo que hace con que los profesores piensen que no hago nada para mejorar y que no sé nada.

Espero que la lengua española y yo podamos algun dia tener charlas más tranquilas, que un dia yo la comprenda, en fin que pueda entenderla así como ella es.

Nome: Jacinta

Título: Yo y el español

En toda mi vida no me interesé por lenguas, no me gustaba nada el portugués cuándo lo aprendía en la escuela, los tiempos verbales, artículos, sustantivos, aquello me parecía una pavada, por supuesto hablaba muy bien el portugués y no tenía ganas de aprender más.

Cuándo empecé la tercera serie yo empecé también a aprender el inglés. Cómo yo no sabía hablar, el inglés me gustaba más que el portugués.

En 2000 mi escuela adoptó el ensino del español, pero sólo en la séptima serie empezaríamos. En 2001 empecé a estudiar español. Ninguna, o mejor, casi ninguna escuela me quería porque sólo tenía 11 años y medio. Bueno, mismo con poca edad empecé el curso en Skill, la única escuela que me aceptó. Además estaba en la sexta serie.

En 2002 empezaron mis clases de español en la escuela, ya estaba en la séptima serie, el curso tan temido, que me llevó a empezar a estudiar la lengua un año antes era pan comido. Pero continué estudiando en Skill.

Este año yo haría conversación en Skill, pero no creya saber todo, por eso cambié de escuela y llegué acá, en Senac, pretendo terminar mi curso acá y después buscar otra escuela.

A mí me gustó el español, no es aburrido, cuando empecé ya tenía otra idea de las lenguas, a mí ya me gustaba más la gramática y creo que eso me ayudó a gustar del español.

Hoy hasta pienso en dar clases cuando termine el curso.

Nome: Akemi

Título: El español e yo - primeros contactos y desarrollo

En 2000 cuando estuve en disneylandia miré muchas veces mi esposo hablando con otras personas en ingles. Entonces me pregunté: ¿Porque tengo mucha dificultad para aprender inglés?

Cuando volví al Brasil me pregunté. ¿Debería estudiar una lengua, cuál? En primer tiempo pensé en inglés: mi esposo me dijo: Tiene dificultad en aprender inglés porque no estudia español ya que te gusta tanto.

Entonces empecé a estudiar español. Fue estusiasmandome, todas as veces que habia clases. Aprendi muchas cosas. Me recuerdo de las primeras clases que sabia poco, ahora sé un poco más, todavía necesito aprender mucho más.

Estoy muy feliz por estar estudiando español. Mismo que encontraré dificultad, continuaré a estudiar español.

Nome: Bárbara

Título: El español y yo

¿Por que el mío interes por el español?

Tengo razones muy simples.

Primero porque la lengua me encanta, algo que ya no ocure con el inglês, creo que guste por haber vivido con mí abuelo, que era español por tener una facilidad de comprender la lengua. Español tiene un sonido que se asemeja mucho con el português y es una lengua bellissima.

Despues porque tengo ganas de dar clases y también viajar para España para poder conocer a toda mía familia, por parte de mi mama no conozco a nadie, y tengo muchos primos, primas, tíos y tías que viven allá y que sólo vi en fotos.

Nome: Laurinda

Título: Español y yo - Primeros contactos y desarrollos

Tuve mi primero contacto real con la lengua española cuando mi hermano empezó a frecuentar el curso de español de SENAC - Consolação. Me interesé por la lengua, pero ya estudiaba inglés y también tenía muchos trabajos de la facultad para hacer, así no tenía mucho tiempo libre para empezar a hacer el curso.

En el año de 1998 hice un viaje con tres amigas de la facultad para algunos países de Europa. Conoci Madrid, Barcelona, Córdoba, Sevilla, Toledo entre otras ciudades de España, con esto tuve más contacto con los españoles, que me parecieron muy simpáticos, pero cuando volvi al Brasil todavia no tenía tiempo disponible para estudiar la lengua.

En julio de 2000 volvi para Europa com mis padres, quedamos mucho tiempo em Portugal, pero hicimos una pequeña excursión por España, Itália y Francia. En la excursión habian solamente más una chica que era brasileña, los otros eran mexicanos, uruguayos, argentinos. Además el guía era español, hablava portugués también, pero como pasaba todas las informaciones en español primero, fue me acostumbrando cada vez más a la lengua y a su vocabulário. Fuera una palabra de significado más difícil, conseguia entender bien a mis compañeros de viaje, así conocí um argentino de la Patagonia, y me interesé por el esto era otra razón para aprender el espanõl.

Cuando volvi al Brasil conversabamos por teléfono toda semana, en el principio era difícil, pero con el tiempo nos entendíamos bien. Esto relación a distancia duró cerca de 5 meses, pero después siguió la gana de hablar español, y aproveche que había terminado la facultad para empezar finalmente el curso.

Así empecé a estudiar español en SENAC en febrero del ano de 2001, dónde sigo hasta los hoy. Me gusta mucho la lengua, la manera con que las personas hablan. Además de estudiar a los sábados, me gusta, quando tengo tiempo libre navegar en la net por sites españoles, escucho las canciones españolas en las rádios y busco por la letra, así las comprendo y mejoro mi vocabulário.

Intento viajar para Barcelona y hacer un cursillo de español junto con algo direccionado a mi carrera, la arquitectura, así espero no me olvidar nem tampouco dejar de estudiar el idioma después que terminar el curso en SENAC.

Nome: Sandra

Título: Español e yo

Mi primero contato con el español fue con mi amiga Miriam. Su papá era español de Valencia y a pesar de el vivir en el Brasil a muchos años, várias palabras y su acento ya mi encantaban.

Pero, solamente cuando en el banco que trabajo fue comprado por un banco español es que yo decidi a estudiar la lengua española.

Yo pienso que puede haber alguna oportunidad en un departamento del banco y con el conocimiento de la lengua podrá ayudarme.

La lengua española para nosotros brasileños no es difícil de aprender. Devemos tener cuidado con los falsos cognatos y con el portuñol.

Para mí, aprender español en algunos puntos es muy fácil pues como yo aprendí primero italiano, alguns puntos de la gramática es similar.

Pero, muchas veces yo hago una grande confusión.

Antes de hablar, devo siempre parar y pensar primero para después hablar.

Pero, me gusta mucho comprender una lengua, conocer su cultura, su arte. Y la cultura española es muy rica pues san tantos países, tantas diferencias que estoy encantada.

Nome: Juliana

Título: O espanhol e eu

A aquisição de uma língua estrangeira nos remete à apropriação maior da cultura de um povo e de seus hábitos.

O que nos parece a princípio mero exercício mental (excelente para preservar a lucidez com o avanço da idade) adquire dimensões inimagináveis.

O estudo de espanhol transformou minha visão e meus conceitos iniciais a respeito do povo e da língua.

Fascinação é o termo mais apropriado para definir as sensações que experimentei ao conhecer a melodia dos poetas espanhóis, o lirismo dos escritores, a força inaudita dos pintores e escultores com suas cores de vida bem vivida, as vozes românticas e sensuais de seus cantores, os olores quentes e envolventes da cozinha espanhola e sobretudo, o espírito combativo, incansável e complexo de seu povo.

Capítulo a parte e provido de singular intensidade foi o convívio do grupo (nós e o professor Marcos – peça-chave do processo) repleto de companheirismo, amizade e uma empatia tal que muitas vezes nos levou a realizar verdadeiras catarses de desabafos e recordações em espanhol e também em bom português.

E, neste ponto das considerações, busquei o texto em espanhol sobre o mesmo tema e fiquei surpresa com o conteúdo e nível lingüístico que ele me revelou.

Apesar de minha imodéstia, senti-me feliz por tudo que apropriei e vivenciei, permitindo-me concluir apenas como já ocorreu no texto citado: “Gracias a todos porque ahora forman parte de mi vida para siempre”.

Nome: Vanessa

Título: Por que estudar espanhol?

Ao longo de minha vida fui percebendo que estudar, pesquisar, estar envolvida com uma atividade intelectual que compreendesse trocas e/ou aquisição de novos conhecimentos, eram coisas prazerosas e me faziam bem.

Fiz cursos técnicos, me especializei em língua portuguesa, aprendi o básico da língua inglesa para ler e entender o suficiente para não passar apuros em território estrangeiro e, por muitos anos, quis aprender um pouco de espanhol.

Acho que o que sempre me atraiu foi a vontade de compreender as letras de músicas em espanhol: boleros, tangos, salsa, mambo, sevilhanas e outras, que ouvi em minha casa desde menina.

Sempre penso que conhecer os aspectos fundamentais da cultura de um povo exige um compromisso pessoal e um questionamento constante sobre o que se busca. E creio que hoje estou no caminho certo, pois escolhi fazer um curso de espanhol bem distribuído nos meses e anos, com aulas uma vez por semana, em uma boa escola, com ótimo professor e integrada em um grupo que compartilha interesses, necessidades e muitas conquistas.

Nome: Samanta

Título: O Espanhol e eu

Em nome da honestidade devo, desde a princípio, fazer uma confissão: não me propus a estudar espanhol por amor à língua.

A opção por ela, em contraposição ao inglês, se deu por julgar que ela fosse mais fácil de se aprender, já que eu não possuía laços de afinidade por ascendência espanhola, pois a minha é portuguesa, tanto do lado materno, quanto paterno.

Mas a bem da verdade, meu verdadeiro “lei motiv” foi o medo. Sim, o medo da senilidade, não da decrepitude física, já que inevitável, mas da mental.

Há algum tempo percebi que a memória ia se tornando cada vez mais falha e mesmo o raciocínio (é forçoso reconhecer) se fazia mais lento.

Preocupada com tal fato, consultei um gerontologista que me aconselhou a ler muito, resolver palavras cruzadas (remédio que acolhi de muito bom grado já que há muito tempo era aficionada por tais atividades), enfim, procurar atividades que exercitassem o intelecto.

Foi quando surgiu a grande oportunidade através do SINESP, que oferecia a seus associados cursos gratuitos de espanhol e inglês.

Ora, nada melhor para manter a mente alerta do que fazer um curso, aprender um novo idioma.

E como já declarara no início a opção pelo espanhol ocorreu por eu querer segui a lei do menor esforço.

Foi o que pensei na ocasião! Ledo engano!

Bem depressa verifiquei que a semelhança com a língua pátria mais atrapalhava do que auxiliava.

Contudo, paulatinamente, fui descobrindo também o encanto da língua de Cervantes, sua musicalidade e fui me envolvendo cada vez mais, graças, sobretudo, à condução segura e empolgante de nosso bom mestre (é evidente que ele gosta do que faz), envolvimento que ocorreu (e ocorre) através da literatura, da música e até mesmo nos meros bate-papos informais.

E eis que me encontro agora totalmente seduzida pelos encantos da bela língua espanhola, querendo conhecê-la mais e mais, compartilhar do embevecimento das poesias, contos, romances, música, cinematografia, artes plásticas espanholas e latino-americanas.

Nome: Karen

Título: O espanhol para mim

Meu interesse por línguas estrangeiras começou já no antigo curso ginásial quando iniciei meus estudos de inglês e francês. Me fascinava não só a beleza de um som, de uma entonação diferentes da nossa língua, mas de tudo que acompanhava o ensino de uma língua estrangeira: a história, a cultura, os costumes, a vida de um povo que vivia distante (ou não) de nós.

Fora da escola estudei inglês que sempre me agradou, mas o espanhol só comecei a estudá-lo depois de aposentada quando surgiu a oportunidade de cursá-lo no SINESP.

Fazia então uma idéia da língua que veio se modificando ao longo do curso. Embora já tivesse visitado alguns países de língua espanhola, a Espanha inclusive, achava que seria mais fácil aprender espanhol do que inglês, por exemplo. Isso pelo fato de haver muitas semelhanças entre espanhol e português. Entretanto ao iniciar o curso pude comprovar que exatamente essas semelhanças acabaram por se tornar uma grande dificuldade porque muitas palavras que em espanhol se parecem com o português têm significados distintos. Além disso, a língua espanhola tem muitos verbos irregulares que requerem muito estudo.

Hoje minha antiga idéia de que seria fácil o estudo da língua espanhola já não existe mais, no entanto isso não me faz desistir, pelo contrario continuo achando delicioso estudar espanhol e pretendo continuar me dedicando sempre.

Nome: Bruna

Título: O espanhol e eu

Sou neta de um avô austríaco que falava seis línguas, outro avô russo, que também falava várias línguas, sempre achei uma pena isso não ter sido passado para os filhos e chegado a nós os netos.

Morei em Moema, que na época reunia grupos vindos de muitos países, portanto tive amigos nascidos na Alemanha, Dinamarca, Suécia, Hungria, Iugoslávia, Rússia, que me fascinavam por falarem mais de uma língua.

Naquela época, também, tínhamos na escola aulas de latim, francês, inglês, alemão, que ainda que fosse só uma iniciação, dependendo do professor, entrávamos em contato não só com a língua, mas com outras culturas, história e características desses povos.

Quando comecei a dar aula, estive em uma escola que atendia uma comunidade com muitos moradores vindos do Chile, no período da queda de Allende e o governo Pinochet, eram crianças de Educação infantil, adaptando-se a outro país, outros costumes e outra língua, muito quietos, apesar de curiosos, mas quando se reuniam na hora do recreio e podiam falar seu idioma, eram outros, lembravam suas brincadeiras, o que parecia só ser possível com o uso da língua de origem. Todos esses fatos forma marcantes para meu interesse no aprendizado de mais uma língua, fiz algumas tentativas com inglês, mas sempre pensei que estando em uma América Latina onde todos falam espanhol, seria um grande passo termos conhecimento da língua, o que nos tornaria mais integrados e próximos aos nossos vizinhos, comecei a freqüentar eventos onde se falasse espanhol, mostras, estas típicas, encontros, etc...

Em uma viagem acabei conhecendo e depois casando-me com um argentino, hoje tenho como objetivo, mesmo sabendo que o caminho a percorrer é longo e não é fácil a aquisição de ma segunda língua, o Espanhol.

Nome: Elaine

Título: O espanhol e eu

Meu avô paterno era espanhol, mas meu pai não falava a língua pois a família só falava em Português.

Creio que a língua espanhola tinha que existir em minha vida, pois quando era pequena, morava em S. Caetano do Sul e nossos vizinhos eram espanhóis e são nossos compadres até hoje. Eu e minha irmã brincávamos com suas filhas. A mais nova nasceu aqui, mas como ainda não estava na escola, falava quase tudo em espanhol, porque seus pais mal falavam português.

Houve direta ou indiretamente uma troca. Eles aprenderam boa parte do português conosco e principalmente minha mãe que nem era descendentes de espanhol e sim de italiano, pode não saber escrever mas entende tudo, em espanhol, graças a eles. Nós crianças, crescemos ouvindo muitas expressões tais como: venga a cenar, que chiquita mala e aí eu me identifiquei com a língua.

Já estava no “sangue” mas meus amigos a fizeram despertar.

Quando apareceu a oportunidade de fazer um curso em espanhol pensei: Ótimo vou aprender melhor aquilo que já sei, mesmo porque estive no Chile e Argentina há alguns anos atrás e até “servi” de intérprete para minhas amigas.

Doce ilusão! O que eu falava mesmo era “PORTUNHOL”, escrever então... que difícil. Há muita semelhança em nossa língua e achamos que vamos aprender num instante, mas por isso mesmo sua aprendizagem torna-se mais difícil pois temos a tendência de querermos comparar tudo.

Apesar de meu histórico com a língua tive e tenho mais dificuldade do que quando aprendi inglês. Era bem mais jovem, mas acho que a facilidade em aprender deve-se mais ao fato de esta não ser língua irmã do português.

Creio que ao longo do curso progredi um pouquinho, mas o que mais me estimulou a continuá-lo, foi o seu jeito “Maestro Marcos” de fazer-nos “viajar” pelo mundo, aprendendo e trocando idéias e indo muito além da aprendizagem da Língua Espanhola.

Nome: Verônica

Título: O espanhol e eu

Minha curiosidade sobre o espanhol surgiu quando fazia a faculdade de psicologia.

Muitos dos textos e livros haviam sido publicados em espanhol e eu os lia com prazer e com certa facilidade.

Passados alguns anos, ou melhor, muitos anos, me aposento e tenho finalmente algum tempo livre para dedicar-me a aprender e a fazer coisas apenas por prazer.

Decido então, aprender espanhol, com a convicção de que seria fácil, já que eu tinha um certo contato com a língua.

Ledo engano! Desde as primeiras aulas, com a professora Kátia, pude perceber que seria instigante aprender este idioma, O que na verdade apareciam ser semelhanças entre o espanhol e minha língua materna constituíam-se, de fato, em grandes diferenças.

A sonoridade, a construção gramatical, as nuances da fala me encantavam e me desafiavam a tal ponto que passei a reconsiderar aquela idéia de que eu tinha grande facilidade para aprender qualquer coisa.

Um abalo em minha auto-estima?

Nem tanto, apenas a constatação da riqueza lingüística e cultural com que nos deparamos ao empreender a tarefa de conhecer um idioma.

Riqueza sem dúvida ampliada com a chegada do professor Marcos.

O espanhol, a arte, a cultura, as questões sociais, a política, os sonhos, as convicções são temas de nossos encontros todas as quintas feiras.

E a cada manhã de quinta-feira, mergulho um pouco na latinidade e cresço um pouco mais, caminhando em meu aprendizado do idioma espanhol e fortalecendo o vínculo com meus companheiros e professor.

Nome: Samanta

Título: Una travesura inolvidable

Hubo un día, en mi niñez (tenía 8 años entonces), que se quedó muy fuerte en mis recuerdos.

Mi madre y yo pasábamos las vacaciones en las termas de Pozitos del Río Verde. El hotel tenía una granja al fondo, donde se plantaban las verduras que allí eran consumidas.

Una mañana, dos niñas, con quién hiciera amistad y yo decidimos explorar los terrenos del hotel y, a pesar de los consejos de nuestras madres para que no fuéramos a la granja, fue justamente para allá que nos dirigimos.

Un foso cortaba la granja al medio en toda su extensión y para atravesarlo había una tabla. Queriendo parecer muy corajosa delante de las chicas, que tenían miedo de transponerlo, yo lo hizo y, no solo, volví y me puse a bailar en su medio. Es claro que caí en la zanja, donde me sacaron por el pelo.

Pero el peor castigo fue entrar en el hotel toda sucia de barro, desde la cabeza hasta los pies.

Nome: Renata

Título: Mi niñez

Tuve una infancia feliz. Vivía en una grande hacienda. Allí había inmensos cafezales y algodones. Para nosotros, los niños, lo que realmente importaba eran los árboles frutales. Había árboles de diversas frutas: naranjos, mangos, limoneros, la parra con su sombra. Cada uno de nosotros elegíamos un de los árboles como suya. Era nuestra casa, nuestro mundo. Subíamos en el árbol y soñábamos. Éramos princesas, amas de casa, médicas, profesoras. Jugábamos mucho: al escondite, a la pelota, con las muñecas. Bueno era cuando a alguna de las niñas le regalaban una nueva muñeca y entonces hacíamos el bautismo de la misma. Nuestras madres hacían la tarta, servíamos refrescos. La "madre" de la muñeca elegía su nombre y también a los padrinos. En las vacaciones venían los primos que vivían en la ciudad y nos lo pasábamos de maravilla. Jugábamos durante todo el día... Me recuerdo que un día matamos un pollito y hicimos su entierro en una caja de zapatos con flores, cruz y todo lo que la ocasión exigía.

¡Que malos y felices éramos!

Nome: Karen

Título: Recordaciones de mi niñez

Las mejores recordaciones que guardo de mi niñez son de los juegos en nuestro patio. Había en él dos pequeñas colinas y en cada una de ellas una morera donde solíamos subir siempre para jugar y comer moras. El patio estaba siempre lleno de niños: los primos, los vecinos. Nos divertíamos muchísimo. En el mes de junio hacíamos una fiesta junina: adornábamos el patio con banderitas, encendíamos una hoguera, comíamos comidas típicas y soltábamos fuegos de artificio. ¡Qué bueno! ¡Qué divertido era!

Otra buena recordación es de los viajes de vacaciones. El primer viaje que hizo en coche con mis padres yo era muy chiquita, pero me recuerdo bien porque fue una verdadera aventura. Fuimos a Ubatuba y en aquel tiempo las carreteras no eran buenas como son hoy. Había trechos en que se pasaba por la playa mismo, por la arena, por eso era necesario que se calculara muy bien para se pasar con el baja mar porque con la marea alta no se podía. En otros trechos había que se cruzar pequeños ríos, pero los puentes eran tan precarios que todos bajábamos del coche, mi padre atravesaba sólo, nosotros cruzábamos a pie y entonces volvíamos a entrar en el automóvil. ¡Cómo es bueno recordar aquellos tiempos mágicos!

Nome: Veronica

Título:

Yo soy la quinta hija de mis padres que tuvieron seis hijos. Nací en una pequeña ciudad y allí he vivido casi toda mi niñez. Mi padre trabajaba mucho en un taller mecánico y my madre cosía para ayudarle en el presupuesto de nuestra casa. Por las tardes mi madre me pedía que fuera a la casa de su amiga, Señora Juracy coger los botones que ella forraba con tela para que mi madre los pusiera en los vestidos.

Entonces, así que llegaba de la escuela, yo esperaba con ansiedad la hora de irme a casa da Señora Juracy. Sin embargo, mi madre siempre me decía que yo debía ir por la calle, yo tenía un varazo escondido en el borde del río. Así como una gran atleta, yo cogía la distancia necesaria, corría hasta el río y con el varazo apoyado en el fondo, saltaba hasta el otro borde. ¡Qué felicidad!

Nome: Amanda

Título: Mis primos y yo

Quando era niña vivia muy cerca de mis primos entonces siempre iba a sus casas o ellos venian a mi casa para nosotros jugamos juntos.

Me gustava mucho jugar en el patio de la casa de mi primo porque era muy grande y nosotros pudíamos jugar como si fuera en la calle. En los dias de verano nuestras madres montavan la piscina y nosotros nos quedávamos el dia todo jugando.

Mis primos y yo estudávamos en el mismo colegio y hubo un día, en el final de la clase, que no fuimos al autobús, nos quedamos jugando dentro del colegio. El autobús se fue y nosotros nos quedamos en el colegio. Tuvimos que esperar hasta que nuestras madres pudieron nos coger en el colegio. Nuestras madres nos pusieron de castigo por un mes. Después de eso nunca más nos olvidamos de ir para el autobús.

Nome: Alessandra

Título: La niñez

Vivia en una calle muy tranquila. Vivía en una casa, no me acuerdo si la casa era grande o era pequeña, pero me acuerdo que había muy cerca una estación del tren. Después mi familia se cambió para otra que era muy pequeña. Teníamos un perro, su nombre era Duke.

Tenía una bici y me gustaba mucho andar por la calle y cerca de la iglesia. Tenía muchos amigos que andaban de bici. Era muy divertido. A mi me gustaba también jugar con mi muñeca, no tenía muchas muñecas, pero me encantaba jugar con ellas. Después mi madre me dio una pizarra entonces jugaba que era profesora y mis muñecas mis alumnos. Mi niñez no fue muy tranquila, pero había y tengo buenas recordaciones de los vecinos de la inocencia de un tiempo que no va a volver más.

Nome: Caroline

Título: Los años dourados...

Me gustaba mucho jugar con mis amigos en la calle tuve una niñez muy feliz.

Mis primos eran casi de la misma edad que yo y me encantaba ir a los domingos a la casa de mi abuela, pues todos mis primos estaban allá también y hacíamos de todo un poco, jugaba de muñeca, pelota y adoraba andar de bici.

Ibámos al clube que se quedaba cerca de la casa de mi abuela y hacíamos aquello.

A mi madre no le gustaba cuándo iba a la casa de mi abuela pues siempre que volvía a casa tenía alguna parte del cuerpo que había se rotado.

Me peleaba mucho con mi hermano cuándo estábamos jugando algo pero al final siempre quedábamos juntos.

Todo lo que pensaba era o que vamos jugar.

Nome: Érika

Título: Una chica feliz

Cuando era niña me gustava jugar con las muñecas. Llamava otras chicas y nosotras jugavamos en mi casa. También jugava en la cancha y en el parque porque vivia en un edificio que tenia muchos chicos y chicas y quedabamos siempre juntos.

Havia también una coleccion de hojas de carta y de calcamonía para cambiar con mis amigas. Hacia esto casi todos los días.

Algo mucho especial que me pasó fue cuando viajé para un otro país y conocí los Parques de Disney. Era un sueño y gane de mi madre la viaje. Fue con algunos amigos y conocí muchas personas que están junto a mi hasta hoy.

Para terminar tengo que decir que tuve una niñez muy feliz y que me recuerdo siempre.

Nome: Gilmara

Título: Ken x Max Steal

Cuando yo era niña tuve muchos momentos divertidos. Yo solía jugar con mis muñecas "Barbie" casi todo día. Mi amiga y yo bajávamos para el "play ground" y traíamos con nosotras todas las partes de la casa, incluso el coche y el avión. No podía bajar mi casa porque era muy grande y no cabía en el ascensor. Entonces improvisávamos en una alfombra nuestra mansión. Mi amiga no tenía el "Ken" y como yo no tenía otro ella siempre se quedaba sin pareja. Hasta que en un bello día un chico se cambió para nuestro condominio y él tenía 1 muñeco muy guapo llamado "Max Steal". Él bajaba el muñeco siempre que nosotras estábamos jugando. Entonces él acabó se quedando nuestro amigo hasta hoy por causa del muñeco.

Sigo viviendo en el mismo edificio y reimos mucho cuando nos acordamos de esta historia.

Nome: Helena

Título: ¡Me echo de menos!

Lo que me recuerdo bien, muy bien, és de mi niñez. La razón es que la pasé maravillosamente feliz.

Mi familia, mis amigos, el barrio donde vivia eran muy sencillas. La vida era sencilla, pero prazerosa. Estudiaba en una escuela cerca de mi casa, entonces todos los amigos vivian cerca también. Quedábamos jugando todos los días en la calle y a veces la cerrábamos ya que habia muchos niños jugando juntos. Me recuerdo de la Copa Mundial de Fútbol de 1970 cuándo todos los vecinos, amigos y parientes se reunían para asistir a las partidas de fútbol. Me gustaba muchísimo también ir a casa de mis abuelos en los fines de semana pues siempre habia mucha gente allá, mis tíos e sus amigos. Unos jugaban a cartas, otros vían la tele, tocaban guitarra o conversaban. Era siempre muy divertido.

Nome: Edna

Título: Cuando era niña

Fue muy feliz en mi niñez. En aquel tiempo no me preocupaba con nada, o mejor, en verdad me preocupabas solamente con la escuela porque mis padres siempre fueron muy exigentes conmigo.

Después que llegaba de la escuela pasaba todo lo tiempo jugando en la calle, en mi casa o en casa de mi primo. Tenía muchos amigos en la calle, con los que me divertía mucho, jugavamos balonmano, etc.

Hizo muchos cursos también. Dos veces en la semana iba a la natación, una vez a la gimnasia olímpica. Aún tuve un tiempo que hacia classes de pintura, de diburos y balé (claro que no al mismo tiempo).

Un recuerdo especial que tengo daquela época es de Navidad. Yo creia en padre de Navidad, y mi familia vestia una persona de padre de navidad para entregar regalos. Me gustava mucho y me quedava encantada con lo viejito de rojo.

Ah! Otro recuerdo especial es de Pascoa. En esta época mi familia también hacia las pegadas del cuello por la casa. Era muy divertido.

Me sentía muy contenta cuando jugaba, principalmente si era en la calle.

Nome: Jacqueline

Título: Mi niñez

Nací en São Paulo, capital. Mi niñez fue muy tranquila. Éramos en siete hermanos. Jugábamos en el patio de casa. Hacíamos casiñas juntando madera y también jugábamos de rayela. Subía en las árboles para coger las frutas e me quedaba por la por algunos tiempos. No salía mucho porque mi padre no le gustaba. Íbamos siempre a la iglesia, participar de la misa y tambien participar de lo catequismo.

De vez en cuando íbamos a la casa de mi abuela paterna que residia en una villa próxima, pero que la permanecía por poco tiempo.

Tubiéramos un perro que hacía mucha parranda, y nosotros nos divertíamos con eso.

Otra vezes mi padre ponía todos los hijos en cima de la camioneta y íbamos hacer pic-nic en otro sitio lejo. Cuando crecí un poco mas entré en la escuela y to se siguió normalmente.

Nome: Marcelly

Título: Recordar es vivir

¡Cómo es bueno recordar la niñez!

Cuando pequeña, vivía en Belo Horizonte, una ciudad muy tranquila, con mis padres y mis dos hermanos, Paulo y Rosângela.

En aquel tiempo no sabía cuantas preocupaciones tenía mi madre, lejos de su familia, con un marido un tanto despistado como mi padre. Sin embargo, puedo decir que fuimos felices.

Me despertaba temprano, desayunaba y salía a la calle. No había peligros como hoy en día. Mis vecinas también salían y jugábamos a las muñecas, hacíamos la comida en nuestras ollitas y la comíamos.

Mi hermana no salía conmigo porque era más pequeña, pero en casa jugábamos mucho juntas, aunque siempre fui muy celosa. Cuando nació, yo decía que no la quería, que yo era la hijita de papá.

Mi mayor sueño era ser profesora. En muchos juegos era yo la profesora y mi hermana la alumna. Quería estudiar con mi hermano en el Instituto de Educación y conseguí, pero Papá quedó sin trabajo, así que luego vinimos para São Paulo.

Nome: Priscila

Título: La mi niñez

Cuando era niña vivía en la misma ciudad de hoy (Cotia), y la mi rutina era ir a la escuela por las mañanas, y por la tarde hacia las tareas, después jugaba con mis hermanas (que son 4). En los fines de semana salía con mis padres, iba a la iglesia, parques, museos, etc.

La mejor parte de la mi niñez eran las vacaciones de diciembre/enero, mis primas, primos, mis hermanos y yo íbamos a la quinta de mis abuelos, cerca de 20 kilómetros de mi casa. En la quinta hacíamos de todo, jugábamos, cogíamos las frutas, dabamos comidas a los animales, todavía la energía eléctrica no había llegado allá, entonces íbamos acostarnos temprano, pero no dormimos, hacíamos guerra de almohadas y mis abuelos se quedaban nerviosos, amenazándonos traernos de vuelta para nuestras casas, en el día siguiente. Fue sin duda una infancia feliz, hoy solamente tenemos buenas recordaciones.

Nome: Lindaura

Título: La alegría de estar con la familia

Si, recuerdo bien, pues fue muy buena, con los abuelos, mis padres, mis hermanos y familiares. Había siempre en las casas de mis abuelos fiestas de Pascoa, Juninas, aniversários de las personas de la familia, Natividad, la noche buena. Hacían panes con frutas cristalizadas, ponían frutas en las mesas: mangos, uvas, romã, naranjas y otras frutas.

Las mesas cubiertas con mantel ponían ollas con pollos, garbanzo y temperos como cebolla y otros.

Las fiestas eran alegres y ricas en alimentos, frutas de cualidades diferentes.

Cuando jugaba con los niños de mi familia y mis hermanos, a mí gustaba los juegos con las pelotas y amarelinhas.

Cuando niña, tenía muchas actividades, pues mi padre tenía una carpintería de muebles, y mis abuelos tenían panadería.

Después de la escuela íbamos a ayudar a nuestro padre o a nuestros abuelos. En las fiestas de las familias había unión, por eso eran alegres, festivos y les gustaban contar las bromas ocurridas en el pasado.

Mi abuelo, padre de mi madre, cuando era pequeño en España, puerto de Málaga, vivía una parte del día en el liceo, aprendían la profesión de carpintero, y otra parte del día leían e escribían. Cuando todos los familiares se juntaban, decía en voces altas el ritual de la misa en latín. Nosotros los niños gustábamos de estos encuentros que fueron bellísimos y inolvidables.

Recordamos siempre que nuestros abuelos, leían y comentaban sobre los periódicos de la época - "O Estado de São Paulo".

Nome: Jussara

Título: Mi infancia

Cuando era niña, jugaba siempre con unas amigas y nosotras nos divertíamos mucho. Pero a mi me gustaba más una muñeca de pano que mis padres mi habían regalado, de modo que la traía siempre conmigo.

También me recuerdo de una otra cosa: Las vacaciones en casa de mis abuelos. Por la mañana, después de haber hecho un vigoroso desayuno, salía con mi abuelo en coche, pujado por dos caballos, y andábamos cantando viejas canciones por los campos. ¡Como me sentía feliz en aquellos buenos momentos! Las canciones y risas ecoaban por toda la parte. El almuerzo de medio día era hecho en el viñedo, sin perder el humor. Después de haber comido se continuaba a sacar las uvas y cuando estas ya habían sido recogidas eran colocadas en las tinas. ¡Cuanto me gustaba beber un vaso de aquel vino sabroso y dulce! En seguida, volvíamos a casa cansados pero felices.

Cuando pienso en el pasado, pienso siempre en aquellos maravillosos momentos, por consiguiente agradezco tanto a Dios por los haber tenido.

Nome: Samanta

Título: Un repaso en la vida

Hoy, 29 de octubre, es mi cumpleaños.

En el despacho donde trabajo, mis colegas ingenieros prepararon una fiesta sorpresa para mi, a que comparecieron mi mujer Julia y mis hijos Pilar y Juan Carlos.

Es claro que me quedé muy satisfecho pero ahora, de vuelta a mi casa, solo en la biblioteca, el cansancio y la nostalgia se adueñan de mi.

Mirando la foto que está sobre mi escritorio, las caras sonrientes de mis tres hermanos (y también la mía) parecen me preguntar: "¿te recuerdas Eduardo de cuando sacamos esta foto?" También se festejaba mi cumpleaños. Tenía entonces 8 años. ¡Qué fiesta, cuántas bromas! ¡Cómo nos divertíamos!

Cuarenta años se pasaron y tanta cosa cambió... Mi hermano mayor, Luiz, y la menor, Carmencita, viven lejos y poco los veo. Cuanto al tercero, Miguel, murió a los trece años en un accidente de tren. Los recuerdos...

Nome: Renata

Título: Mi vida

Me llamo Nuria. Tengo diez años. Estudio cuarto de primaria. Soy buena alumna. Cuando crezca seré atleta. Participaré del equipo español de gimnastica en las próximas Olimpiadas. Seré como Elena Gómez la que este año ganó medalla de bronce en Atenas. Para esto ya he empezado a entrenar.

En mi casa somos seis: mamá, papá, tres hermanos y yo. Soy la benjamín, la princesa de mi papá. Mis hermanos pelean muchísimo conmigo. Yo, cuando hago algo que no es cierto, os pongo la culpa. Me gusta que papá y mamá riñen con ellos. Despues, cuando estamos sólo, me pellizcan, me dan patadas. ¡Cómo me gustaría ser la única hija!

Nome: Karen

Título: Juanito

Soy Juanito. Cumplí ocho años en octubre e ya soy bastante mayor. Me parece que soy guapo porque muchas niñas de mi escuela me han preguntado si quería ser su novio.

Tengo una gatita llamada Blanca porque tiene el pelo todo blanquito. También tiene unas uñas muy largas, pero no araña a nadie. Cuando entran perros en nuestro patio Blanca empieza a levantar el lomo y a estirar las patas y a soplar, a soplar hasta que los perros huyen con el rabo entre las piernas. A mí, Blanca nunca me araña, solamente me lame los dedos. Blanca está preñada, que quiere decir que va a tener gatitos. Su barriga casi le llega al suelo y ahora se pasa la mayor parte del día dormida. Mi hermano Pedro y yo vamos a buscar un buen sitio en el sótano para que Blanca pueda parir. Todos los días cuando llego del colegio me voy pronto al sótano para ver si ya nacieron los gatitos. Ahora ya sé por donde salen los gatitos por que me lo ha explicado mamá y estoy muy ansioso para que llegue el día de coger en brazos un gatito de Blanca.

Nome: Verônica

Título:

Alicia Nuñez, hija de un periodista y una dueña de casa tiene diez años y es la mayor de tres hermanos.

Es una niña muy guapa y alegre. Es delgada, tiene pelos y ojos negros, que parecen todavía más oscuros en contraste con su blanca piel.

Sus pelos son largos, pero casi siempre los vemos partidos al medio trenzados y atados con dos lazos uno en cada lado de su cabeza aunque sus travesuras no los mantengan así tan arreglados como desearía su madre.

Alicia estudia en una escuela pública cerca de su casa y por cierto va a aprobar el examen para el quinto año.

Nome: Amanda

Título: Mi rutina

¡Hola! ¿Qué tal?

Yo soy Juan, tengo 8 años y vivo con mis padres en una casa muy bonita y grande.

A mí me gusta mucho jugar con mis amigos. Nosotros siempre vamos a un club el que se queda muy cerca de nuestras casas. Allí jugamos al fútbol a menudo con unos chicos los que conocimos no hace mucho tiempo. A nos también nos gusta mucho nadar y jugar en la piscina.

Dos veces al semana estudio inglés en una escuela la que es lejos de mi casa entonces mi madre me lleva a las clases. Mi profesora es muy graciosa y a todos se la gustan.

Casi todos los fines de semana mi familia y yo vamos visitar mis abuelos en la playa en la que ellos vivem.

Nome: Alessandra

Título: Planes de Silvia

Esta es Silvia. Silvia siempre fue una chica hermosa con muchas calidades.

Nació en una pequeña ciudad pero luego sus padres se cambiaron para una ciudad grande, donde tiene muchas cosas bonitas y divertidas para contar. Silvia tiene tres hermanos pero no se parece nada con ellos. Le gusta mucho jugar con sus amigos. Sus amigos son muy divertidos y tambien muy estudiosos. Algunas veces Silvia se pelea con sus hermanos pero ellos están siempre juntos. Silvia tiene muchos planes para su vida quiere tener una casa muy grande para ella y sus padres. Gostaría también de conocer muchos lugares como España, Bs As y Nova Iorque. Como Silvia es solamente una niña sigue jugando con sus muñecas y haciendo dulces le gusta mucho hacer dulces.

Nome: Caroline

Título: Mariana Chavez

Tiene 8 años, nació en Madrid el 8 de julio de 1996 y tiene más tres hermanos, pero es la menor de la familia.

Su madre es abogada y su padre es médico.

Estudia en un de los mejores colegio de Madrid, así como sus hermanos también.

Despues que sale del colegio tiene muchas actividades como natación, danza y pintura.

Es una chica muy inteligente, alegre que tiene muchos amigos, pero pelea mucho con sus hermanos, tal vez por ser la unica chica de la familia Chavez, es llena de mimos.

Le gusta mucho ir a la casa de su abuela materna para jugar con sus primos.

Está en la edad de los porques y a todo lo es cuestionado.

Vive en una familia con una buena condición economica y sus padres también se llevan muy bien.

Nome: Erika

Título:

Pablo tiene once años. Tiene pelos negros y no es un chico muy bajo, es de estatura mediana. Vive con sus padres y un hermano en una casa muy grande en la calle Tucumã.

Le gusta jugar con su hermano por la calle y tiene una colección de aviones de todo los tipos y tamaños.

El tiene muchos juguetes y su preferido es un robô casi de su tamaño.

No le gusta mucho ir a la escuela, pero es un bueno alumno. Sus padres tienen un cariño mucho grande por Pablo y por su hermano.

As veces sus padres jagan con el para le enseñar nuevos juegos.

Pablo és un chico muy contento y me parece que será así siempre.

Nome: Gilmara

Título: Marcela

Conosco a una chica muy guapa llamada Marcela. Ella es mi vecina y vive con sus padres en una casa amarilla. Marcela tiene siete años y estudia el segundo año. Ya sabe leer, escribir y contar. Es una chica muy inteligente y dinámica. A todos le gustan ella. Siempre que salgo por las mañanas para trabajar veo Marcela jugando con sus muñecas y otros juguetes diferentes que fueran de su madre.

Marcela es rubía, ojos verdes, bajita y delgada. Tiene un sorriso muy bello y cuando me ve pasando me llama para jugar con ella.

Nome: Helena

Título: Hacemos la vida como la queremos

Mario Carvallosa es un chico muy alegre. Él tiene 13 años y nació en la villa del Encanto, donde vive hasta hoy con sus padres y 2 hermanas. Mariana, 15 años y Marcia, 18.

Cuando Mario nació la fiesta y alegría de todos fue muy grande pues sus padres hacía mucho querían un niño para completar la felicidad de la familia. Después de unos meses, cuando ya estaba empezando a caminar, Mario tuvo una fiebre muy fuerte y los médicos dijeron a sus padres que él tenía poliomielite y no iba a caminar. Sus padres se quedarón tristísimos, pero como su amor por el hijo era muy grande, pasarón a procurar la cura o medios de disminuir las consecuencias de su enfermedad.

Así Mario pasó gran parte de su niñez en hospitales, tiendo cirurgias y tratamientos de fisioterapia. Además de utilizar muletas.

Sus padres siempre, a pesar de su dificultades, tentabán hacerlo seguir la vida lo más normal posible y jamás permitirón a sus hermanas protegelo como se fuera un incapacitado así como lo enseñaran a él que su enfermedad no le era motivo para sentir pena de si propio.

Como Mario no se via diferente de los otros chicos y tampoco permitia sus colegas de escuela pensar lo mismo, nadie lo trataba como a un enfermo. Después de los primeros minutos de conocerlo, las personas se quedaban encantados con tanta alegría y personalidad. Sus padres estaban con toda razón en sentirse muy felices con los tres hijos que tuvieron. Mario fue un regalo especial a familia así como sus padres y hermanas a él. No tengo dudas que seguirá su vida y tendrá mucho suceso.

Nome: Edna

Título: El destino casi triste de Alejandro

Alejandro Pipo nació en 13/09/97, en la ciudad de Porto Viejo. Tiene, hoy, seis años.

Cuando nació su madre tenía quince años solamente. Ella se embarazó de un chico, su novio, que también tenía quince años. Como eran muy jóvenes se quedaron muy aflictos y decidieron entregar Alejandro para una guardería porque sus padres no aceptaban el noviazco, nin el niño.

Los jovenes padres se quedaron muy tristes y perdidos con la situación.

Hoy la madre de Alejandro tiene veinte y dos años y lo padre veinte y uno años, no son novios y cada uno tiene sus nuevos novios. Desde el nacimiento de Alejandro y su entrega a guardería no vuelveran a ver lo niño.

No obstante este triste destino el niño consiguió encontrar un bueno camión para su vida junto a una pareja que no podía tener hijos.

Nome: Jacqueline

Título: Chico calculador

Amadéo es un niño de diez años, listo de pelo castaño que tiene una verdadera memoria calculadora.

Desde de sus dos años el ya hacía cálculos con sus juegos. Los separaba en grupo o los seleccionaba con sus tipos y colores. Bolón con bolón, cubo con cubo, juego de plástico y de madera. Contaba las ventanas y las puertas de todas las casas. Contaba los azulejos de la pared y hasta las lajas de la cocina. Contaba las flores de jardín.

Todo lo que era concretud el calculaba.

Su padre y su madre se preocupaban con su salud y creía que Amadéo podría quedar-se loco o malo de la cabeza.

El creció calculando todo que veía. Ya con mas edad se siguió calculando cosas abstracta como la suma de las edades de sus hermanos, separada de la edad de sus hermanas pués tenía dos hermanos y tres hermanas.

Su madre mírale atentamente y con curiosidad, pués cuando el estica los dedos de la manos es para contar cuanto ganará de dinero al final de la semana. Hoy es el mejor alumno de la escuela por que hace cálculo muy rapidamente y se siente muy feliz.

Nome: Marcelly

Título: La vida de Pablo

Pablo es un niño de doce años, alto, piel clara, pelo rubio y rizado, ojos color de miel. Es un poco complejado a causa de las bromas de los compañeros sobre su grasa, de hecho, es un tanto gordo.

El problema es que come de forma errada. Por la mañana, casi no come, solo toma un vaso de leche. Una hora después toma un refrigerante, unas papas fritas, unos bombones. Más tarde, un trozo de pan con queso, jamón, mantequilla o mayonesa.

Su almuerzo es mucho arroz con frijoles o pastas, mucha carne de buey, cerdo, gallina o pescado. De postre, un o dos helados. Ensalada, solo de patatas con mayonesa. Verduras, legumbres, frutas, ningún, aunque su madre insista.

El médico ya informó a su madre que, si sigue así, luego tendrá problemas serios. No hace ejercicios físicos, no juega al fútbol, no nada. En suma, su vida se resume en ver TV, jugar al video-game o al ordenador.

Lo pero es que no es muy inteligente, así que, aunque tiene doce años, hace todavía el cuarto año del curso fundamental. Sus compañeros tienen 10 años, de modo que se siente mal, nadie quiere hacer trabajos o jugar con él y están siempre haciendo bromas sobre su edad y su cuerpo que apenas cabe en el pupitre.

Nome: Priscila

Título: Celia en el colegio

Erase una vez una niña llamada Celia, estaba con nueve años, delgada, piel blanquita, cabellos rubios y largos. A ella le gustaban los dulces.

Celia era muy traviesa, también siempre se peleaba con sus tres hermanos, por tonterías.

Cierto día sus padres decidieron llevarla para un colegio interno. Cuando llegaron, las madres se pusieron contentas con ella, pero no imaginaban lo que vería por detrás daquel rostro.

A Celia no le gustó los costumbres de las madres entonces se quedaba sola planeando maldades como: mientras las madres rezaban por la noche, ella apagaba las luces y andaba con una candela para asustarlas, tocaba la campanilla por la madrugada, hacía ruido en el comedor.

Cuando la madre superiora la descubrió, Celia preguntole: ¿Y ahora, cuáles son mis castigos?

La madre le contestó: Su Angel de la guardia te lo dirá!

Nome: Lindaura

Título: Juanito y su historia

Juanito es lo elegido de la historia, su nombre Juan Ruiz Benitez, nació en la región de Malaga, tiene catorce años. Le gusta mucho leer, escribir, pesquisar sobre los costumbres de los pueblos y gitanos. Dice en la escuela y en la comunidad gitana onde vivi que será un ciudadano educado, periodista y experto en asuntos gitanos, y de los pueblos que carecen.

Cuenta en la escuela que su madre es gitana, leyó la mano de su padre y se enamoraran. Algunos meses, después, tuvo que huir porque su padre no quiso aceptar a las costumbres gitanas. Su madre dice que la niña gitana ya tiene un destino marcado: virginidad, matrimonio y maternidad.

Son vigiladas por toda comunidad gitana, se casan muy jóvenes, son fieles a sus maridos y eso es muy positivo. Juan y los gitanos viajan mucho, conocen Europa y el mundo.

Nome: Jussara

Título: “Estar en la crista de ola”

Mira estos son mis sobrinos cuando pequeños. Todos fueron e sigues siendo muy amables y queridos. Sin embargo, él de pelos cortos y oscuros, a la izquierda, es sin duda lo más inteligente de todos. Su nombre es Carlos y tiene 32 años.

Carlos, desde pequeño, siempre se destacó de los demás invirtiendo la mitad de su tiempo libre de estudiante en perfeccionar idiomas: inglés, alemán y español. Quería llegar más lejos en la vida, hacer algo más que ser un simples joven. En la cabeza de Carlos ya estaba escrito el guión de su vida en los próximos años: llegar a ocupar un puesto de trabajo muy importante como ingeniero financiero.

Hoy, él vive y trabaja en Detroit como consultor financeiro en una empresa estadounidense. Su fórmula de vida es simple: organizarse bien en las tareas de trabajo y en casa (en norteamérica las personas tienen que hacer todo en su casa porque es muy caro pagar a alguien para cocinar y limpiar las basuras domésticas). Salir los fines de semana con sus amigos y encontrar en dos sesiones semanales de gimnástica la válvula de escape a la adrenalina que le sobra.

Marlene

Juan Pablo Ramires es un médico mexicano que decidió vivir en Brasil. En esta entrevista, vemos lo que piensa sobre el país.

¿Qué pensaba del Brasil antes de venir acá?

J.P.: Siempre supe que el Brasil era un país maravilloso. Que tenía sitios muy bonitos y personas muy alegres, además tenías las mejores fiestas del mundo.

¿Cuales fueron sus expectativas al desembarcar?

J.P.: Las mejores posibles. Por todo que dice en la pregunta anterior y por desear cambiar de vida, tenía ganas de conseguir fortalecer mi profesión y construir una familia.

¿Existen muchas diferencias entre Brasil y México?

J.P.: Existen algunas diferencias sin, pero no tanto. Creo que más culturalmente, por la colonización de cada país, tal vez. Somos un pueblo muy receptivo, así como los brasileños y nos gusta mucho las fiestas. Economicamente, parece que somos un único país.

¿La vida en Brasil te parece más fácil?

J.P.: Creo que es igual. Políticamente la vida no es nada fácil. Todo es muy burocrático, pero estoy me adaptando bien.

Para mi profesión hay muchos campos de trabajo, y por esto no me falta.

Hoy, ¿Cuál su opinión acerca del Brasil?

J.P.: Mi impresión es la misma, ahora agregada las dos culturas. Creo que sali ganando.

Claro que son culturas distintas y asimilar más una es siempre un gaño. Buena elección.

¡Gracias por la entrevista y suerte en su vida!

JP.: ¡De nada! Ahora necesito encontrar una esposa para completar mi felicidad.

Joana

"Entrevista con una brasileña"

¡Buena noche!

¡Buena noche!

- Bueno, vamos empezar hablando un poco de cómo son los brasileños.

- Los brasileños son muy alegres y fiesteros. Nos encantan las fiestas, los bailes, especialmente, el Carnaval.

- ¿Además del Carnaval hay alguna otra fiesta típica que les gusta mucho?

- Sí, hay las fiestas juninas.

- ¿Cómo son estas fiestas?

- Son muy alegres, hay cuadrillas y también hay una gran variedad de comidas, como el pastelito de cacahuete tostado, el vino caliente, el quentão, la palomita, la tarta de maíz cocido, el algodón dulce, el arroz con leche, el boniato, el pastel de harina de maíz y muchas otras cosas.

- ¿Ya que estamos hablando de comida, cuál son los platos predilectos de los brasileños?

- A nosotros nos gusta comer arroz, frijol, bistec y papas fritas. Pero, también nos encanta el churrasco con buena cerveza.

- ¿Cuál es el deporte favorito de los brasileños?

- Sin duda alguna es el fútbol. Tenemos muy buenos jugadores, como el Pelé y el Ronaldinho, que son conocidos en el mundo entero.

- ¿Además del fútbol, hay algún otro deporte que los brasileños se destacan?

- Sí, tenemos óptimos jugadores de balonvolea, que fueron campeones de la liga Mundial y de las Olimpiadas, también tenemos el Guga que ya fue considerado el mejor jugador de tenis del mundo. Sin hablar de Senna que era un excelente corredor de fórmula uno.

- ¿Cuál el tipo de música que gusta los brasileños?

- A nosotros nos gusta el samba, el pagode, el axé, pero en general oímos de todo.

- ¿Cuál es la religión de los brasileños?

- La mayoría de los brasileños es católico, pero existe una gran variedad de religiones en Brasil. Hay desde umbandistas hasta protestantes.

- ¿Cuál es el pasatiempo preferido de los brasileños?

- Creo que es ver la tele, especialmente las novelas y el fútbol.

- ¿A los brasileños les gusta ir al teatro?

- Creo que les gusta, pero el teatro en Brasil es muy caro y los brasileños no tienen dinero para ir toda hora al teatro.

- ¿Y al cine?

- Los brasileños van más al cine que al teatro, pues el cine es más accesible y más barato.

- ¿Los brasileños tienen el hábito de leer?

- Infelizmente, no. Los brasileños no tienen el costumbre de frecuentar las bibliotecas y las librerías. Casi no compran libros y, si compran, generalmente, son libros de auto-ayuda.

- ¡Gracias, por la entrevista!

- De nada.

Ana

Buenos días, señores oyentes. Hoy en nuestro programa "minutos de cultura" entrevistaremos a Regina Molina, una gran actriz madrileña que nos contará un poco sobre su nueva película "Buscando el Amor"

MC - Buenos días señorita Regina Molina.

Regina - Buenos días a todos.

MC - Me gustaría que le contase a nuestros oyentes sobre su nueva película.

Regina - Bueno, la película cuenta la historia de Raquel una chica muy bonita y sencilla, que vive en una pequeña ciudad de España, y que cree que un día encontrará a su príncipe encantado. Un día llega a esta ciudad un médico que se enamorará de ella y a partir de esto sigue la historia.

MC - ¿Cree usted que historias como estas pueden ocurrir en la vida real?

Regina - Hoy, es poco probable que alguien crea en "príncipes encantados", pero no es imposible.

MC - ¿Cuáles son sus expectativas con el estreno de su película?

Regina - Espero que les guste muchísimo la película, porque es muy simpática y trata el tema del amor de una manera muy bonita.

MC - ¿Que día es el estreno de su película?

Regina - El día 15 en todos los cines del país.

MC - Bueno, muchas gracias por su entrevista y buena suerte!

Regina - Les agradezco mucho por haberme invitado y haber podido contarles un poco de mi trabajo. Muchas gracias y hasta luego!

Manuela

01 de maio, 2005. - ¡Habla! -

Entrevista con un perro descontento

Sr. Magu Mamusca habla a Lu Gonzáles sobre las cosas que ocurrierón en su vida y cuál son sus expectativas en cuanto a su futuro.

¡Habla! - Todos saben sobre sus inquietudes respecto a el tratamiento que ven de su dueño mayor. ¿Qué tiene a decir sobre eso?

Sr. Magu - Mi vida en esa casa siempre fue muy buena y tranquila. Desde niño siempre tube todo que quería y mis voluntades eran atendidas rapidamente. Pero, en los últimos años el señor de la casa, que era quién más hacía mis voluntades, pasa ahora a protestar todo que pido. Se quiero salir a calle para pasear y ver la cara del mundo, el siempre protesta y diz que no tiene tiempo ahora, que yo espere y otras bromas. ¿Y la comida? Antes comía todo que las personas comían también. ¡Ahora, dicen que el médico prohibió todo y que solo puedo comer ración!

¡Habla! - ¿Y usted, no reclama sus derechos?

Sr. Magu - Reclamo, pero soy muy pacífico y a mí no me gusta las peleas y discusiones.

¡Habla! - ¿Qué hace entonces?

Sr. Magu - Yo soy pacífico pero soy también muy terco. Todas las mañanas engrudo en todas las personas de la casa. Basta que alguien levantese y ya empiezo a reivindicar mis derechos. Y cuánto a la comida, no me cuesta nada intentar...

¡Habla! - ¿Usted ya intentó hablar acerca de eso con las personas de la casa?

Sr. Magu - Sí, claro. Las niñas intentan hacer con que las vuelven a ser como antes, puesto que tengo nueve años y no es justo cambiar mi rutina ahora y en estas condiciones. Pero ellas no tiene mucho tiempo y paso la mayor parte del día con el señor. Me gusta mucho de el, a pesar de todo.

¡Habla! - ¿Qué pretende hacer entonces?

Sr. Magu - Nada. Voy continuar haciendo lo que siempre hizo. Mismo que no hagan las cosas en la hora que pido, siempre acaban haciendo lo que quiero. Al fin de todo los perros siempre hacen todo lo que quieren.

Kátia

Entrevista con la psicoanalista y escritora Livia Garcia-Roza sobre lo universo femenino y los conflictos que rondan sus relaciones.

- ¿En tu opinión, quién es la mujer moderna?

- La mujer moderna es aquella que hace todo de acuerdo con sus deseos. Las que no siguieron la regla, abrieron camino para nuestra historia. La mujer moderna no hace sólo trabajos caseros, hoy en día, ella quiere más, quiere producir algo, no sólo hijos.

- ¿Cómo ella hace esto?

- Ella intenta agir de acuerdo con su deseo y no con que los otros esperan de ella.

- ¿Qué cosas ella tiene miedo?

- Ella tiene miedo de ter se tornado dueña de su deseo, sí con eso ganó autonomía, por otro lado ganó también su soledad.

- ¿Tú crêe que ser madre en los días actuales es más difícil?

- La maternidad siempre fue difícil. El mundo contemporáneo ofrece a la mujer varios recursos y facilidades, pero eso no quiere decir que las dificultades anteriores en la relación con lo otro tenían sido superadas.

- La mujer moderna tiene por lo menos tres papeles: de madre, de mujer y de profesional.

¿Con esto, ella es más feliz?

- No, infeliz no, pero seguramente más tensa.

- ¿Dichosa en su profesión, la mujer puede ejercer con más intensidad y cariño los papeles de madre y esposa?

- Sin duda. Y más creo que sea la única manera que ella tiene de ejercer lo mejor en sus relaciones familiares.

- ¿Delante de ese escenario en que padres y madres tienen vidas particulares usted cree que los hijos están más independientes y menos egoísta?

- De cierto modo, los padres deben "separarse", cada cual manteniendo su intimidad y independencia. Es en la singularidad de cada uno que padre y madre abren perspectivas para los hijos y para el crecimiento de ellos.

- ¿Qué conflictos las mujeres van a tener si abandonar su estilo de vida en favor de sus hijos y marido?

- Ellas tendrán frustración y resentimiento. La mujer va a defrontarse con una nueva esclavitud con una disminución y va a sentirse fracasada delante de la modernidad.

Paula

Buenos días a todos los oyentes de la radio CBN en Buenos Aires.

Hoy, estamos aquí para una exclusiva con el candidato de gobierno para presidencia.

P - ¡Buenos días, señor Molina!

R - ¡Buenos días!, ¡Buenos días a todos!

P - Señor Molina, me gustaria hablar acerca de las propuestas de su bancada.

R - Si, me encantaria contestalas.

P - Ayer, en la tele, usted hablo acerca de sus varias propuestas. ¿como usted irá arrecadar verbas para los objetivos? ¿Como el Ministerio de Salud, los hospitales atenderan todas las personas?

R- Bien, voy hacer una reforma menisterial en mí gobierno y todavía seran cambiados las maneras de los empuestos, seran unificados y fiscalizados.

P - ¿Y en area del Educación como harán las reformas?

R - Desde en ensino básico hasta médio serán obrigatorio, todos niños deberán ir a escuela desde temprano. Las escuelas terán como objetivos, formar pernas críticas y conscientes de su ciudadania.

P - ¿En la Previdencia Social, como los ancianos serán tratados?

R - Creo que los ancianos deben ser respectados y para eso debemos darles todas condiciones para una vida digna. Los salarios serán dignos y justos para todos.

P - ¿Usted crees que solo cambiar los impuestos unificados para dar cuenta de todo eso?

R - Creo que con toda reforma menisterial y los impuestos bastaran para eso. Penso que el gobierno controlará bién las recaudaciones.

P - La radio CBN y nosotros agradecemos, y deseamos buena suerte.

Evelyn

Hoy en mi programa tengo lo placer en entrevistar esa personalidad tan famosa y querido por todo los Argentinos, el jugador Diego Maradona.

- ¿Bueno día, Maradona?

- Bueno día.

- ¿Cómo está hoy?

- Puedo asegurar que estoy cuase recuperado, pués estoy me esfuertando mucho para que eso acontezca.

- Cuente para nuestro público ¿Cuando usted empezó la jugar fútbol?

- Empecé la jugar fútbol con nueve años de edad en lo clube llamado Rodazol en la equipo de pequeños, hasta completar quince años, cuando fui transferido para lo Boca Junior para jugar en la equipo principal.

- Con esa carrera tan brillante ¿Por qué dejó las drogas destruirla?

- Como la fama y lo dinero empezó a parecer tan rápido en mi vida que acabé me envolviendo con personas y cosas que no prestaban y cuando percebi estava totalmente envolvido, ya estava en un agujero sin hondo.

- ¿Usted se considera una persona feliz?

- Sí, muy feliz, porque tuve una carrera de éxito, gané mucho dinero y construí una linda familia en eses años todo. Pero solamente me falté ganar una copa de mundo contra lo Brasil para tener mi felicidad completa.

- ¿El que pretende hacer después de su recuperación?

- Quiero curtir mi familia, viajar para mi casa de campo y asistir los jugos de la Argentina.

- Muchas gracias, Diego Maradona y espero que vuelva más veces en nuestro programa.

- Yo le agradezco la invitación y espero que a todos les haiga gustado mi entrevista.

Andréia

Buenas noches, señores oyentes. Hoy en nuestro programa entrevistaremos un famoso cocinero, el señor Juanito.

- Bienvenido, Juanito, cuéntenos un poco de usted, dónde vives?
- Bueno, el principio quiero agradecer la todos por el convite. Yo vivo con mi madre y dos hermanos en una pequeña ciudad de Chile.
- ¿Soltero?
- Sí todavía. No momento quiero juntar experiencias y sabedorias sobre la culinaria española.
- ¡Qué interesante! ¿Cuál es tu opinión sobre la culinaria española?
- Bueno, me encanta todos los platos y con relación a la comida me gusta las carnes bien preparadas, las frutas, las carnes al horno, las pastas y los postres con chocolate. no me gusta sopas y pescados.
- ¿Usted va participar de algún programa de TV sobre culinaria?
- Sí, yo voy al programa de Mama Lorca una cocinera muy conocida en Madri. Voy preparar un plato para ella y sus oyentes.
- ¿Qué plato es este?
- Callos a la madrileña, son pedazos del estómago de vaca, ternera o cordero, preparados con tomate, cebolla, morcilla, chorizo, jamón, laurel y tomillo. Pero quiero también aprender a hacer sopa salteña.
- ¿Que es este plato?
- Una sopa hecha con carne de res, cebolla, ajo, aji, zapallo y granos de maiz.
- Me parece ser muy forte.
- Sí, pero es muy bueno.
- ¿Cuanto tiempo es cocinero?
- Hace diez años, desde cuando era un niño hacia alguns dulces en casa y quedavan buenísimos, mi madre siempre me incentivó.

- ¿Tienes planos para el futuro?
- Sí, pondré más empeño en mi vida profesional y me gustaría dedicarme más a mi familia.
- Bueno, señor Juanito muy obrigado por el entrevista y aproveche el nuestro país.
- Gracias, muchas gracias.

Maria

Esta entrevista se pasó en una escuela de idiomas situada en la ciudad de Mauá y tiene como objetivo conocer la formación y opinión de un profesor de lengua española. No podemos generalizar las respuestas porque solamente uno fue entrevistado, el señor Deivi Uribe.

Entrevistador (E): ¡Buenas noches profesor Deivi! ¿De dónde eres?

Deivi (D): ¡Buenas noches! Soy venezolano.

E: ¿Cuándo y por qué ha venido a Brasil?

D: Buenos, vine hace tres años, desde que la oficina de mi padre quebró. Nos quedamos endevidados y decidimos mudar nuestra vida. Empezamos por el país.

E: ¿Y por qué el Brasil?

D: Porque siempre oímos que es un buen país para vivir. ¡que es un país grande y con buena gente. Por ser el país más grande y próximo al nuestro, no quedarónos dudas de que tendríamos más oportunidades.

E: ¿Cómo el país os recibió?

D: ¡De brazos muy abiertos!

E: ¿Y cómo estás esta nueva realidad de vida a tu familia?

D: No está fácil, pero no está para nadie. No tenemos mucho dinero pero todos nós estamos trabajando.

E: ¿Sí?

D: Yo llegué y, prontamente, empecé a trabajar como profesor en una escuela de idiomas dando clases de español. Hice algunos amigos. Uno de ellos me indicó aquí. ¡Y aquí estoy!

E: ¿Cuántos años (tú) tienes? ¿Ya has hecho alguna universidad?

D: Tengo dieciocho años y, todavía, aún, no empecé ningún curso.

E: Pero ¿tienes ganas de seguir estudiando?

D: Sí. Tengo que estudiar la lengua portuguesa y profundizarme en la lengua española para poder dar clases cada día mejor.

E: ¿Crees que las dos lenguas son iguales?

D: No. ¡Es seguro que no! Justamente las diferencias que me confunden. Y, todavía, hay brasileños que creen que, por eso, la lengua española es fácil. ¡Dulce ilusión!

E: ¿Dices para tus alumnos estas diferencias?

D: Sí. Mismo que muchos de ellos renuncien el curso. Para aprender cualquier cosa, es necesario mucho estudio y dedicación.

E: ¡Gracias por participar de nuestra entrevista!

D: El placer fue mio.

E: ¡Buenas noches!

D: Buenas noches.

ERROR: syntaxerror
OFFENDING COMMAND: --nostringval--

STACK:

/Title
()
/Subject
(D:20070423172207)
/ModDate
()
/Keywords
(PDFCreator Version 0.8.0)
/Creator
(D:20070423172207)
/CreationDate
(Marcos)
/Author
-mark-