

FLAVIA BRAGA KRAUSS DE VILHENA

SOBRE A HOMOGENEIZAÇÃO DO ESPANHOL NOS LIVROS
DIDÁTICOS NACIONAIS

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Instituto de Linguagens – IL

Cuiabá

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FLAVIA BRAGA KRAUSS DE VILHENA

SOBRE A HOMOGENEIZAÇÃO DO ESPANHOL NOS LIVROS
DIDÁTICOS NACIONAIS

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem. Área de Concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Flores Pedroso

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Instituto de Linguagens – IL

Cuiabá

2008

Às pontas do tridente fundador:

- meus pais, que pela lei do acaso (e lascívia do acaso), deram o acorde da primeira nota desta composição;
- você, que também ocasionalmente e sem o querer, faz sua própria interpretação enquanto me pontua as cifras que antes se encontravam dissonantes;
- a existência (e também a superação) de todas as distâncias que nos distendem.

AGRADECIMENTOS

Alguns nomes me vêm à cabeça. Outros ao coração. Pessoas que com os próprios corpos alinhavaram estes trilhares de letras. Ainda que sejam inumeráveis, me empenho em evocá-los em um percurso que considero diacrônico, ainda que de trás para frente:

Professora Ana Antônia Assis-Peterson, acima de tudo pelo acaso, pelo convite;

Professor Sergio Flores Pedroso, pelo persistente e exaustivo trabalho de recepção sob o sol centro-oeste;

Professora Maria Inês Pagliarini Cox, pelas palavras tanto ditas quanto escutadas;

María del Carmen Fátima González Daher, por haver sinalizado positiva e simpaticamente em importantes trechos deste trajeto;

As levas de alunos levados da UNEMAT/Tangará da Serra que, às vezes sem querer aprender, ensinam sobre línguas, distâncias, diferenças e espessuras;

Espaços, espelhos, espólios e especiarias matogrossenses;

Bárbara Gallardo, Gisele Mattos, Giselle Castro, Luciana Vilhena, Luciane Leão, Regiane Custódio, Regina Félix, Simone Fernandes e Rejane Centurion: cérebros, braços e bocas que enquanto trabalham, acolhem, escutam, acalantam, acalmam e relativizam;

Colegas, companheiros, comparsas e cúmplices: Arivan Salustiano, Cleide Ester de Oliveira e Elis Regina Hrubá. Tríade preciosa garimpada entre a Baixada Cuiabana e a Serra de Tapirapoã;

“Sagrado-rincão-da-alegria-sem-fim”. Uma segunda trindade que quero pra vida levar colada de mim. Isaías, Jonatã e Welton: o ápice do que em Tangará da Serra há de bom;

Os Solsol, pelos significados que já se vislumbram no significante, por se apresentarem como contra-exemplo à arbitrariedade do signo lingüístico;

Sawaris, que na sua gauchice *gauche* fez por mim até o que impossível fosse;

Neide Maia González e seu sorriso: generosidade que acena ainda que de muito longe;

Maite Celada, pela argentinidade através da qual se deixa ver. - *Você tem coragem?* No não saber, performativamente, confeccionou um substantivo abstrato para o qual ainda não existe linha de produção;

Sulemi Fabiano Campos que, ao percorrer este caminho ao contrário, se responsabiliza por sinalizar a existência de possibilidades tanto no estado de onde saí, quanto naquele que supostamente deveria chegar;

Claudia Rosa Riolfi e Valdir Heitor Barzotto, por serem os inventores deste caminho.

El 4 es 4 para todos?

¿Son todos los sietes iguales?

¿ Cuando el preso piensa en la
luz

es la misma que te ilumina?

¿Has pensado de qué color

es el Abril de los enfermos?

¿ Qué monarquía occidental

se embandera con amapolas?

Neruda, *Libro de las preguntas*,
XXIV

RESUMO

VILHENA, F. B. K. Sobre a homogeneização do espanhol nos livros didáticos nacionais

Como empreitada central, tentamos demonstrar os modos pelos quais os livros didáticos de produção nacional para o ensino de língua espanhola se pautam em uma concepção de língua una e homogênea, já que, ainda que apresentem as respectivas variantes da língua espanhola, incorrem na idéia da existência de uma língua modelar da qual as variantes seriam malogrados simulacros, deturpações do que consideram a língua original. Neste sentido, levantamos a hipótese central de que não existam, salvo poucas exceções, mudanças substanciais entre uma publicação e outra, já que todos partem de uma mesma concepção de língua, concepção essa que, ainda que relacione o social ao lingüístico, parte da premissa que o sócio-histórico seja exterior à materialidade lingüística (que desta maneira é interpretada como mera estrutura formal), funcionando paralelamente à ordem da língua e sobre ela exercendo influência. A partir da análise de nosso corpus, interpretamos que esta seja uma concepção lingüística que ora se aproxima de um recorte do real efetuado pela Sociolingüística, ora dele se distancia, mas com ele se mostra em constante relação. A reflexão aqui exposta se presume como forma de produzir uma alternativa ao discurso hegemônico que desconsidera que os sentidos são construídos sócio-historicamente, tomando valor somente se inseridos na memória discursiva, conceito operacional que demonstra como aspecto mais palpável a ideologia que procuram silenciar na produção de tais materiais didáticos.

Palavras-chave:

Língua espanhola - livro didático - variantes lingüísticas.

ABSTRACT

VILHENA, F. B. K. On the homogenization of the Spanish language in national textbooks

The study starts by demonstrating how didactic books made in Brazil meant to teach Spanish are based upon a unique and homogeneous conception of language, once that even presenting the respective Spanish variants, they preach the existence of a model language in which the variants would represent deturpation of what they consider original language. In this sense, we come to the central hypothesis that there are nearly no substantial changes among the publications of these books, since all of them have the same conception of language, one that, even relating social to linguistic aspects, believes that the socio-historical is exterior to linguistic materiality (that, from this perspective, is interpreted as a mere formal structure), working parallelly with the language order and influencing it. From the analysis of our corpus, we interpret that this concept of language sometimes gets close to the real cut carried out by the Sociolinguistics, sometimes gets far from it, but shows itself with constant relation with it. The reflection of this study is intended to produce an alternative to the hegemonic discourse that does not consider that the senses are socio-historically built, taking value only if inserted in the discursive memory, an operational concept that shows, as a more concrete aspect, the ideology that the production of these material try to silence.

Key words:

spanish language - didactic book - linguistic variants.

SUMÁRIO

1. PROPOSIÇÃO DE UM PREÂMBULO	1
1.1 PROCURANDO APROXIMAR-NOS DO OBJETO DESTE ESTUDO.....	2
1.1.1 Socializando o que seria a Sociolingüística: um esclarecimento sobre nossa hipótese.....	3
2. NOSSO ALICERCE TEÓRICO	9
2.1 DEFINIÇÃO DE DISCURSO E DE LÍNGUA	10
2.2 CONCEITO DE IDEOLOGIA.....	12
2.3 CONCEITO DE SUJEITO	14
2.4 CONCEITO DE FORMAÇÃO DISCURSIVA.....	17
3. SOBRE OS PERCURSOS.....	19
3.1 SOBRE OS NOSSOS MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO: O LIVRO DIDÁTICO COMO O TIJOLO DESSA EMPREITADA	21
3.2 BREVE CRONOLOGIA.....	22
3.3 LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTO DE CONSUMO	24
3.4 LD EM SUA ORGANIZAÇÃO INTERNA	27
3.5 LD DE ELE	29
3.6 PERCURSO DIACRÔNICO	29
3.7 PERSECUÇÃO SINCRÔNICA.....	31
4. SOBRE A PARTE QUE NOS CABE NESTE LATIFÚNDIO	34
4.1 SOBRE COMO SE PROJETA UM AUTO-RETRATO NO INTERIOR DE NOSSO CORPUS.....	34
4.2 PRIMEIRA EDIFICAÇÃO: SOBRE A DIDÁTICA QUE VIABILIZA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA	34
4.3 SEGUNDA EDIFICAÇÃO: SOBRE O QUE VEM A SER LINGUAGEM.....	36
4.4 TERCEIRA EDIFICAÇÃO: ESQUADRINHANDO O CONCEITO DE IDENTIDADE	40
4.5 ARQUITETURA DOS FATOS EM ANÁLISE	42
4.6 MUCHO: ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS	42
4.7 HACIA EL ESPAÑOL.....	53
5. SOBRE PALAVRAS QUE SE ESTRUTURAM COMO PONTOS FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

SOBRE A HOMOGENEIZAÇÃO DO ESPANHOL NO LIVRO DIDÁTICO NACIONAL

1. PROPOSIÇÃO DE UM PREÂMBULO

A reflexão que o leitor tem nas mãos é decorrência de uma inquietação que considero minha, ainda que seja uma problemática construída historicamente. A saber: o que significa ensinar língua espanhola em um contexto que para nós, brasileiros, se desenha nesta primeira década do século XXI?

Sabemos que o processo que genericamente chamamos de globalização - processo este que, no caso da integração dos países latino-americanos, culminou com o Tratado do Mercosul – alavancou uma grande produção de materiais de ensino de língua espanhola para brasileiros. Entretanto, qual seria não só a justificativa, mas a função do ensino de dita língua em nosso contexto?

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) (Brasil, 2006), o ensino da língua estrangeira deveria funcionar como constituinte da “formação integral do aluno” (p.131), já que se considera que a exposição à alteridade seja um caminho profícuo para a construção da identidade. De acordo com Celada & Rodrigues (2004, apud OCN), o contato com o estrangeiro provoca inevitáveis deslocamentos em relação à língua materna, fato este que em última instância desembocaria em novas identificações do sujeito (Grigoletto, 2003, apud OCN) e abriria, assim, as portas da relativização (Revuz, 1998). Baseando-me tanto no meu próprio processo identitário --em constante transformação como todos-- como nas situações que a prática pedagógica me tem possibilitado, para a confecção deste trabalho, falo a partir do ponto de vista apresentado neste parágrafo.

A partir da idéia que sustentam Revuz (idem) e Grigoletto (idem), considero que o trabalho com a construção da identidade a partir da exposição à alteridade estaria potencializado, no caso do meu foco de interesse, a partir do contato formal com a língua espanhola por ser considerada, conforme sustenta Celada (2002), uma língua singularmente estrangeira para o brasileiro.

Partindo de minha situação imediata de professora de língua espanhola na Universidade do Estado de Mato Grosso –UNEMAT- em uma cidade chamada Tangará da Serra, tem chamado sobremaneira a minha atenção o fato de os materiais didáticos disponíveis no mercado brasileiro estarem praticamente apenas

em consonância com uma visão de língua abstrata, ainda muito apegada ao léxico, o que implica que pouco consideram o fato de, como a linguagem em geral, as duas línguas só poderem funcionar inscritas na memória, dado que os sentidos que com elas se produzem só existem em função do lado mais palpável da memória: a ideologia. Essa minha crítica se justifica pela inscrição em uma teoria que concebe a linguagem em relação de efeito-causa das práticas sociais: a Análise do Discurso de linha francesa (AD).

Na minha abordagem, parto de um raciocínio que considero lógico: para descobrir qual o papel do ensino de língua espanhola, que de maneira sublinear se esboçava nos livros didáticos disponíveis no mercado, primeiramente devo tornar claro o que é tomado como língua espanhola em tais recursos didáticos. Foi assim que me propus a fazer o trabalho que exponho nas linhas que se seguem.

1.1 PROCURANDO APROXIMAR-NOS DO OBJETO DESTE ESTUDO

Como empreitada central, tentaremos demonstrar os modos pelos quais os livros didáticos (LD) para o ensino de língua espanhola para brasileiros se pautam em uma concepção de língua una e homogênea, já que, ainda que apresentem as respectivas variantes da língua espanhola, incorrem na idéia da existência de uma língua modelar da qual as variantes seriam malogrados simulacros, deturpações do que consideram a língua original.

Ainda que os livros de ensino de língua espanhola se apresentem no mercado como *“resultado de un largo período de investigaciones y estudios de las autoras”* e sejam *“concebidos bajo la necesidad de adaptación de la enseñanza de la Lengua Española a la nueva ‘Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional’ (...) y a los PCN’s”*, conforme anunciado na apresentação do livro didático *Mucho* (2001, v. 1: 3), levantamos a hipótese central de que não existam, salvo poucas exceções, mudanças substanciais entre uma publicação e outra, já que todos partem de uma mesma concepção de língua, concepção essa que, ainda que relacione o social ao lingüístico, parte da premissa que o sócio-histórico seja exterior à materialidade lingüística (que desta maneira é interpretada como mera estrutura formal), funcionando paralelamente à ordem da língua e sobre ela exercendo influência. A partir da análise de nosso *corpus*, interpretamos que esta seja uma concepção

lingüística que ora se aproxima de um recorte do real efetuado pela Sociolingüística, ora dele se distancia, mas com ele se mostra em constante relação.

1.1.1 Socializando o que seria a Sociolingüística: um esclarecimento sobre nossa hipótese

A Sociolingüística, para fins didáticos e introdutórios, se apresenta como uma ramificação do saber que apresenta intersecções entre o campo da Lingüística e o da Sociologia, definindo-se como o estudo da comunidade social (sic)¹ em seu aspecto lingüístico (Calvet, 2002: 121).

Este mesmo autor, ao traçar um breve histórico desta ciência (idem: 91), nos coloca que Labov foi o primeiro a trabalhar de modo convincente as questões que dizem respeito às relações que se estabelecem entre língua e sociedade, buscando correlações entre traços lingüísticos e traços sociológicos e construindo um instrumento de descrição que tentava ultrapassar - ao mesmo tempo em que os integrava - os métodos heurísticos da lingüística estrutural.

A partir de nossa interpretação, consideramos que não obstante Calvet descrever o lingüístico a partir do social -o que o diferencia de Labov, por exemplo- também em sua metodologia não se questiona a estabilidade semântica fora do contexto imediato. Assim sendo, a história - que sob a ótica da AD se presentifica pela ideologia - não participaria dessa abordagem lingüística.

A partir do nosso referencial teórico, reconhecemos o trabalho de descrição que é feito pelo viés sociolingüístico adotado como guia teórico para a produção de ditos materiais didáticos. Entretanto, consideramos que esta área do conhecimento, ao se preocupar em descrever, não leva em conta – porque não faz parte das ferramentas do seu arcabouço teórico – a possibilidade de mapear o funcionamento das distintas variantes dentro do todo que constitui a língua espanhola, sugerindo-nos que tal convivência se dê pacificamente, sem a produção de maiores atritos gerados pela busca de standardização, sem o abafamento da heterogeneidade a partir da escolha de uma única norma padrão, o que em última instância camuflaria o silenciamento de diversas vozes constituintes do coro hispano-americano.

Em outras palavras: entendemos que a abordagem sociolingüística que oferece suporte à produção de LD nacionais para o ensino de língua espanhola, ao

¹Consideramos a expressão comunidade social um pleonasma, já que, a partir de nosso entendimento, todas as comunidades são sociais.

estruturar de modo bastante plausível as diferentes variantes que coexistem no interior de uma mesma língua, omite o fato de que tais variantes estejam em fricção, não possuam o mesmo valor e nem coexistam pacificamente, pois estão em disputa pelo reconhecimento de seu *status*, sendo que somente uma será eleita a norma padrão.

1.2 JUSTIFICATIVA: A(S) LÍNGUA(S) ESPANHOLA(S) EM RELAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Tendo em vista que a língua espanhola é uma língua de múltiplos pólos de norma culta, e que, na esteira deste raciocínio, no interior das OCN protagonize uma concepção de língua que frise a necessidade de substituição do discurso hegemônico pela pluralidade lingüística e cultural (idem: 134), neste trabalho procuraremos interpretar a estruturação feita a partir das distintas variantes no espaço fechado do LD de ensino de língua espanhola produzidos no Brasil porque acreditamos que os LD não só sejam um reflexo de concepções lingüísticas, mas, sobretudo, influenciem as concepções e comportamentos desenvolvidos por professores no interior de sala de aula.

De maneira mais esmiuçada, a partir do instrumental fornecido pela AD- que aqui caracterizamos, seguindo o raciocínio de Orlandi (2004: 23) como uma disciplina de entremeio que objetiva compreender os mecanismos de produção de sentidos pelos objetos simbólicos, explicitando a organização dos gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido, conforme explicitado por essa mesma autora (2007: 26-27) -, nos propomos analisar LD para o ensino da língua espanhola de produção nacional a partir do funcionamento sistêmico das escolhas metodológicas e lingüísticas efetuadas pelos autores a fim de verificar os pressupostos vinculados às supostas variantes de dita língua.

A reflexão aqui exposta se presume como forma de produzir uma alternativa ao discurso hegemônico que desconsidera que os sentidos são construídos sócio-historicamente. Tal discurso se constitui.

Permeado pela idéia de que existe um mundo único e homogêneo constituído de objetos sempre idênticos que apenas mudam de nome quando se passa de uma língua à outra, algo que por vezes reduz o tratamento da variedade à apresentação de extensos “vocabulários” em que se oferecem as “equivalências”; só as palavras e certas

formas mudariam na passagem de um código a outro. (OCN, ibidem: 135-136)

Apoiando-nos na premissa de que a concepção de linguagem que oferece suporte ao LD de ensino da língua espanhola seja uma concepção derivada da Sociolingüística, o que verificamos em sua materialidade textual é o funcionamento de uma espécie de mostruário (monstruário?) lingüístico-cultural do que seria a língua-alvo. Ancorando-nos ainda no que assinala Bugel via OCN, também advogamos que:

Continuar considerando a las variedades lingüísticas y culturales latinoamericanas del español como conjuntos estables de creencias, valores y comportamientos, que pueden agregarse como atractivos complementos del material didáctico, lleva a un divorcio de la lengua con su contexto cultural y social. (BUGEL, 2000, apud OCN: 137)

Como exemplo deste divórcio entre língua e a materialidade histórica que lhe é constitutiva, trazemos um excerto da apresentação do livro didático *Hacia el Español* (2005, volume 1: 03), que ao dirigir-se aos alunos, apresenta a concepção de língua com a qual pretende trabalhar – e conseqüentemente nos explicita a relação entre as variantes que desta concepção se depreenderá:

El español presenta muchas variantes en cuanto al léxico, a la fonética y a la sintaxis. Entonces, ¿qué español vas a aprender? Presentamos un español sin fronteras, y te acercaremos a algunas variantes específicas de algunos países, a través de textos auténticos, diálogos creados a partir de nuestras propias experiencias como hablantes del español como lengua extranjera, grabaciones de hispanohablantes con acentos propios, de actividades específicas y también de la variante de tu profesor.

Novamente guiando-nos pelas palavras de Calvet (ibidem: 102), nos deparamos com uma variável lingüística quando formas diferentes nos permitiriam dizer “a mesma coisa”, ou seja, quando significantes distintos possuem o mesmo significado e quando as diferenças que eles representam possuem somente uma função estilística ou social.

Na esteira deste raciocínio, cada um destes significantes distintos que correspondem a um mesmo significado constitui uma variante. Dado que o castelhano é uma língua imposta como oficial em 21 países, ela tem sido significada

historicamente de maneiras muito destoantes entre si, sendo que o resultado de cada um desses processos seria o que aqui se denomina variante.

Entretanto, ao tentarem criar um espanhol sem fronteiras – esforço que se nota ao largo de todo o nosso corpus e que, ao nosso parecer, se sustenta teoricamente na assertiva proveniente da Sociolingüística de que as línguas “apresentam as contrapartes fixa e heterogênea de forma a exhibir unidade em meio à heterogeneidade” (Mollica, 2004: 12) - fazem com que resvalemos em uma concepção de linguagem que compartimentaliza suas “variantes”, apagando a relação com o todo do qual toma parte.

Desenvolvendo nosso ponto de vista: seria possível para tais instrumentos lingüísticos como que pinçar um espanhol abstrato, atitude que inevitavelmente faz com que nos deparemos com uma abstração que é feita na tentativa de criação de uma língua franca e sobre a qual se esforça por argumentar que o resultado de tal intervenção no simbólico seja uma língua espanhola neutra.

Ora, de acordo com Pêcheux, apud Maldidier (2003: 59), a Sociolingüística, ao partir da noção de sujeito psicológico, seria um “lugar de recobrimento da política pela psicologia”, um lugar onde se multiplicam sem paragem as “evidências” às quais tanto se articulou para implodir, a saber: a noção de sujeito individual e coletivo e a noção de comunicação intersubjetiva. Como deduzimos a partir do que até aqui tentamos expor, o que a Sociolingüística faz é descrever as línguas categorizando-as como se fossem entidades do mundo natural, que nascem, crescem e morrem; operacionalizando através de taxonomias semelhantes às da biologia e tomando o relacionamento entre tais categorias a partir de uma auto-comparação com a ecologia, o que faz com que se evidencie a sua matriz positivista que, enquanto ciência social, se apoia nas metodologias herdadas das ciências naturais.

Assim sendo, a partir de nosso compromisso teórico-metodológico com a AD e aproveitando-nos do que já temos tentado descrever, desenvolveremos o argumento de que, ao se apoiarem em certa medida na Sociolingüística, os autores de LD arquitetam uma suposta neutralidade sobre o político inerente tanto à linguagem quanto ao ato educativo.

Ao procurarmos dismantelar os efeitos de sentidos postos para circular no LD de ensino de língua espanhola para brasileiros, nos esforçaremos por salientar o que consideramos processos ideológicos nos quais parece se sustentar tal

instrumento lingüístico e que, em nossa perspectiva, até agora pouco foram auscultados do modo como aqui o fazemos.

A partir deste gesto interpretativo, advogamos que a importância do nosso trabalho se respalda no fato de que o LD de língua estrangeira seja um recurso didático que dificilmente se pode contornar como referência de uso modelar da língua estrangeira, e, que por isso, possui um papel protagônico no processo de ensino-aprendizagem de LE no contexto brasileiro.

Segundo Flores (2003: 88-89) o LD, tomado em sua universalidade, já que tal traço faz parte da sua razão de ser, é concebido para apresentar práticas pedagógicas com a maior aproximação possível da idéia de máxima correção. Desde seu aparecimento na História da Educação ele tem gerenciado a inscrição teórica dos docentes e também seu desempenho; este processo seria responsável por transformar em modelo as propostas contidas no LD. De acordo com esta afirmação, o LD seria um recurso lingüístico (não só pela falta de preparo dos professores, mas também pela imagem de modelo a ser seguido por ele veiculada) tomado como uma bússola no processo de ensino-aprendizagem, já que se propõe a nortear o trabalho do professor em sala de aula, organizando o tempo no interior de uma aula e dizendo ao professor qual seria a melhor maneira de agir em determinada situação, o que em última instância envolve certa padronização mecânica.

Se de acordo com Grigoletto (1999: 33-34), tal processo é possível porque ao LD tem sido atribuído um lugar de saber definitivo e o estatuto de discurso de verdade; trabalhamos com a concepção de que a verdade, e particularmente o LD como discurso de verdade, é uma construção histórica que (como todas as outras construções) não corresponde ao real, mas a uma figuração dele. Assim sendo, a partir deste texto reclamamos cuidadosa atenção às propostas que nele aparecem e aos efeitos de sentido que propicia.

Ao direcionarmos o foco de nossas atenções para o LD, esperamos contribuir para uma perspectiva diferente da tradicional na abordagem do desempenho do professor e de aspectos dos recursos didáticos. Consideramos que eram poucos os questionamentos nessa direção, por isso queremos continuar lançando luzes para a atuação do professor em sala de aula, pretendendo auxiliar assim na construção de um professor crítico, e conseqüentemente, de um aluno que se veja como sujeito e se constitua em cidadão, tal qual tem sido idealizado pelos documentos oficiais,

como Orientações Curriculares Nacionais (2006) e Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), discurso este também que em sua própria materialidade já concretiza algumas das aspirações iluministas, ainda tão caras ao nosso proceder.

2. NOSSO ALICERCE TEÓRICO

“Ella, la que busca sin cesar, ¿cómo vincularla al escándalo de un permanecer? (...) Y viaja con los ojos fijos en la herida que abrió su nacimiento”

Ana Becciu, *Ronda de Noche*

Neste ponto do trabalho apresentamos os conceitos e as categorias que nos sustentam em considerações posteriores. Conforme já explicitado, a inscrição teórica desta pesquisa é a da Análise do Discurso de linha francesa, gestada a partir de certo grupo de pesquisadores liderados pelo filósofo Michel Pêcheux na conjuntura dos anos de 1960 que, sob o signo da articulação entre a lingüística, o materialismo histórico e a psicanálise, buscavam, a princípio, um pretense automatismo na produção enunciativa.

De acordo com Orlandi em prefácio à obra de Malidier (2003), o ponto forte da construção pêcheutiana estaria em sua forma de definir e descrever o funcionamento da ideologia, elegendo o discurso como lugar de acesso e observação da relação entre a materialidade específica da ideologia e a materialidade da língua, já que desde os primórdios de elaboração da teoria havia pensado a análise de discurso no espaço entre lingüística e história, concebida como interpretação, como atenção ao modo como as coisas fazem sentido (cf. Henry, 1985, apud Orlandi, 1990: 29), concebendo, assim, de modo diferente a interpretabilidade dos fatos.

Neste sentido, Orlandi (idem: 29) nos mostra que a concepção de história inerente a esta corrente do pensamento rompeu tanto com concepções cronológicas quanto com concepções pragmáticas que relevam o imediatismo para abordar a linguagem em uso, isto é, a enunciação considerada do ponto de vista formal. Se tomarmos a linguagem como sentido, a história é a responsável por esse fazer sentido através da ideologia – aqui não concebida como uma forma de deturpação dos fatos, constituindo-se por uma falsa consciência, como aparece em Karl Marx e Raymond Geuss (apud Eagleton: 1997: 35) ou ainda de ocultação da realidade, como também aparece no próprio Marx e nos é explicado por Jorge Larrain (Eagleton, ibidem: 83), mas sim como o mecanismo de naturalização dos sentidos.

A partir deste momento, como maneira de tornar mais explícito para nosso leitor os conceitos que funcionarão como alicerce para a presente argumentação,

começamos a delinear as vigas de sustentação a partir das quais arquitetaremos nossa linha de raciocínio.

2.1 DEFINIÇÃO DE DISCURSO E DE LÍNGUA

Diferindo-nos de uma definição já corrente e que também encontra ecos na Sociolinguística, não nos apropriamos da noção de discurso como uma noção intercambiável com a noção de texto, “referindo-se os dois termos ao produto de um ato comunicativo” (MOLLICA, *ibidem*: 102).

A partir de nosso mirante teórico, não consideramos discurso como sinônimo de texto porque não consideramos que ele esteja grávido de uma mensagem a ser decodificada. Em verdade, o que se propõe neste viés teórico é que o funcionamento da linguagem ponha em relação tanto sujeitos como sentidos afetados pela língua e pela história.

Em um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc. (...) As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2007: 21)

Assim sendo, o que concluímos é que o processo de significação vem a ser constituído de forma conjunta, como uma prática que se realiza no interior da sociedade, recebendo esta prática o nome de discurso. Em outras palavras: discurso seria o processo onipresente em todas as relações de linguagem e se caracteriza por sua responsabilidade em conferir significação não só à língua, mas também aos sujeitos aí envolvidos, já que este é um processo complexo que se dá no âmbito do simbólico. Sumariamente, o descrevemos como um complexo processo semântico: a partir da memória histórica, que possui como aspecto mais notável a ideologia, recortamos e significamos o mundo por intermédio da linguagem. Concomitantemente, é através da linguagem que somos interpretados por nossos interlocutores que, por sua vez, nos significam, já que “Eu é um outro” anúncio que, ainda que tenha sido formulado no campo da literatura, foi desenvolvido pela psicanálise lacaniana que defende que, na verdade, o desejo do sujeito se encontra

encadeado ao desejo do Outro em uma relação que se dá via linguagem (Lacan, 1945: 08).

Assim sendo, rechaçamos uma concepção de linguagem como transmissora do pensamento e tomamos partido da bandeira alçada por Revuz, que sustenta que a linguagem seja “o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (1998: 217). De acordo com o ponto de vista defendido por esta psicanalista, “o que se estilhaçaria no contato com a língua estrangeira é a ilusão de que exista uma adequação da palavra à coisa e a de uma possível tradução termo a termo” (idem: 223), ilusão esta na qual se esforçam por permanecer as autoras dos livros didáticos aqui em questão, conforme trataremos de demonstrar na seqüência.

Faz-se importante mencionar que tampouco vemos a língua como um conjunto de unidades abstratas usadas como instrumento de comunicação sob a forma de um sistema em que tudo se sustenta, mas constitui-se como o lugar de manifestação do discurso, uma materialidade que possibilita a emergência dos conteúdos histórico-sociais (Parizotto, 1999: 47).

Ao relacionar língua e discurso, a AD opera um recorte diferente do usual que tende a aproximar tais conceitos à dicotomia proposta por Saussure entre língua e fala. Ainda de acordo com Orlandi (idem: 22), a língua não é concebida como um sistema fechado em si mesmo, nem o discurso é visto como uma realização casual do sistema.

Para o viés teórico aqui assumido, ainda que a língua seja condição de possibilidade do discurso, ela não é tomada somente como estrutura, mas, sobretudo, como acontecimento (ibidem: 19), já que ela somente se consubstancia a cada enunciação, dependendo então de seu uso para que se materialize e tome corpo; sendo que a relação que se estabelece entre estes dois construtos teóricos, língua e discurso, é de recobrimento, não havendo uma separação estanque entre eles. Contestando essa dicotomia e em função do arcabouço teórico que construía, também Lacan (idem: 04) defendia que a única língua existente era a língua concreta, aquela falada pelas pessoas, rechaçando assim, a existência de uma língua abstrata que se presta como modelo para todas as enunciações, oferecendo-se como parâmetro do que seja mais ou menos correto.

Não coadunamos, por isso, com uma concepção de língua na qual parece se embasar a produção de material didático para o ensino de língua espanhola em nosso país, já que grande parte de sua produção, como nos esforçaremos por

argumentar mais adiante, se calca nesta visão de língua abstrata utilizada como instrumento para fins comunicativos, independentemente de seu contexto histórico.

Paráfrases sempre são boas para evitar mal-entendidos. O que queremos argumentar é que toda língua seja organicamente dependente de suas condições de produção, que aqui não identificamos somente com o contexto imediato, com a cena enunciativa, já que levamos em consideração o histórico de tais enunciações. Em última instância, assumimos a posição de que não existam as variantes tais quais apresentadas no interior do material didático aqui em análise, já que os conceitos de língua e discurso se encontram em relação de recobrimento, não podemos interpretar a língua em uso como uma amostra mais ou menos distanciada de certo exemplo modelar.

2.2 CONCEITO DE IDEOLOGIA

Conforme já adiantamos, de acordo com Orlandi (idem), o ponto forte do viés teórico aqui assumido estaria em sua forma de definir e descrever o funcionamento da ideologia. Não obstante o fato de a tradição marxista dissonar entre si ao definir o que venha a ser ideologia, sendo que uns consideram que seja ocultação e outros deturpação da realidade, consensuam tais teóricos sobre a possibilidade de um discurso não ideológico. A partir de nossa interpretação, não coadunamos com a existência desta possibilidade, já que identificamos ideologia como o artifício teórico imprescindível para que haja enunciação e interpretação; já que a ideologia é assim entendida como processo que se encarrega de naturalizar os sentidos.

Assim sendo, estendemos o conceito de ideologia para todas as produções lingüísticas e defendemos que com isso não estejamos invalidando-o, como nos sugere o mesmo Eagleton (idem: 23); mas sim, aumentando seu escopo de atuação, o que no último extremo só tem a fortalecer tal chave teórica. Desta forma, cabe ao analista determinar os mecanismos através dos quais a ideologia funciona e se torna visível na materialidade lingüística tendo como ponto de partida os efeitos de sentido que, a partir de seu objeto de estudo, são postos para circular.

De acordo com Orlandi (2007: 45), um dos pontos fortes da AD é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem. De acordo com este viés teórico, a ideologia se caracteriza como condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que produza

o seu dizer. Em outras palavras, é a ideologia o artefato teórico através do qual o sujeito é concebido em função social, já que é capturado numa rede de significantes que serve de referência enunciativa a um ou vários grupos sociais.

Não obstante este “seqüestro-relâmpago inevitável pela subjetividade”, a ideologia consegue fazer com que o sujeito se edifique a partir desta rede de significantes com a ilusória sensação de ser o causador de si e dos sentidos, ou seja; a partir do que Pêcheux denominou como “efeito Münchhausen”, de maneira surreal, o sujeito se percebe como o criador de si, a partir da dissimulação da existência da ideologia no interior do seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências nas quais se constitui o sujeito. Assim, a ideologia, *não é “X”, mas o mecanismo para produzi-lo* (Orlandi, 2004: 65). É no processo interpretativo que ela se concretiza como efeito da relação sujeito-língua-história para significar. Se concretiza como efeito, mas se constitui como a causa mesma da interpretação, já que se não existisse, não interpretaríamos, não conotaríamos sentidos aos enunciados.

Conforme se mostra no parágrafo anterior, a ideologia seria mecanismo *sine qua non* para a interpretação, já que seria o mecanismo responsável por estabelecer relação entre a palavra e o referencial por ela designado, dentro do processo maior que anteriormente já designamos como discurso. Na verdade, caracterizamos o processo ideológico como um duplo mecanismo: é responsável por criar a ilusão de que o indivíduo seja sujeito de seu dizer, forjando a fantasia de que ele seja senhor de suas palavras; e, concomitantemente, é também o fornecedor da ligação entre o reino das palavras e o reino das coisas, como se a relação entre tais reinos fosse biunívoca e estanque.

De acordo com o raciocínio de Flores (2003: 19), a ideologia permaneceria invisível para o sujeito através do qual legitimaria a linguagem atribuindo-lhe sentidos que se apresentam como naturais. Desta forma, ideologia seria o processo portador da incumbência de conferir significação não só à palavra e seus referentes, mas, sobretudo, aos sujeitos – que, por sua vez, funcionam semelhantemente a verbos reflexivos no processo significativo.

Dito de outro modo: neste trabalho, não tomamos a ideologia no sentido comum de conjunto de idéias. Entretanto, ainda que tenhamos tomado este conceito da teoria marxista para a interpretação do mundo, não a caracterizamos como os marxistas ou ainda neo-marxistas costumam fazê-lo. A partir do viés teórico

assumido, o que gostaríamos de ressaltar é que nem mesmo o que chamamos de ciência e caracterizamos como o ápice de pretensa objetividade e neutralidade pode ver-se livre da ideologia, já que, como vimos defendendo, a ideologia se mostra como mecanismo imprescindível para que a língua entre em funcionamento, dotando-a de significação e capacitando-nos como sujeitos aptos à interpretação.

No interior do processo ideológico, nas palavras de Althusser “os homens expressam, não a relação entre eles e suas condições de existência, mas a maneira como vivem a relação entre eles e suas condições de existência: isso pressupõe uma relação real e uma relação imaginária vivida...” Eagleton (1997: 129). Assim sendo, para Althusser, o efeito da ideologia está na base da constituição do sujeito e não em um plano separado da projeção deste na prática social.

Como forma de resumir e concluir: neste trabalho tomamos a ideologia não como representação, muito menos como falsificação de uma pretensa realidade; em verdade, a consideramos como efeito da relação sujeito-língua-história, como o processo de produzir significação tanto sobre a linguagem quanto sobre o próprio sujeito, configurando assim os sentidos que fazem não só que nos compreendamos, mas, sobretudo, nos identifiquemos como seres humanos.

2.3 CONCEITO DE SUJEITO

Segundo Orlandi (2007: 48), na AD não vigora a concepção de sujeito livre e empiricamente coincidente consigo mesmo, já que este pilar teórico parte de uma perspectiva psicanalítica de sujeito que o concebe atravessado pelo inconsciente, parte da sua própria subjetividade à qual não se tem acesso, insondável, já que aquilo que o sujeito fala sempre vem para escondê-la. Não obstante o inconsciente ser caracterizado como uma caixa-preta imperscrutável, sabemos que é portador de desejos de difícil controle, estando, por isso, o sujeito sempre em confronto consigo mesmo. De acordo com Lacan (idem), este desejo que movimenta o sujeito é sempre o desejo do Outro, já que o sujeito se constitui em relação com a exterioridade: “Não há sujeito verdadeiro, senão aquele que fala em nome da palavra... Não há outro sujeito senão em referência a esse Outro”.

Nosso viés interpretativo distingue a noção de indivíduo da noção de sujeito, sendo que a transformação do primeiro para o segundo termo se dá via ideologia a partir de um processo identificatório como condensado por Pêcheux (1988: 161): “os

indivíduos são interpelados em sujeitos falantes, (em sujeitos do seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas”.

Conforme tentarei demonstrar, é sob o efeito da ilusão de que escolheu o lugar a ser ocupado, que o sujeito se movimenta. É através da identificação com a forma sujeito da formação discursiva que o domina que os sujeitos se constituem como tais e se funda a unidade imaginária que faz com que nos julguemos origem de nosso dizer.

Entretanto, ao falar, o sujeito nada mais faz do que se apossar de alguns sentidos pré-existentes que tomam parte da memória do dizer e circulam no interdiscurso (Parizotto, *ibidem*: 50). Por este motivo é que nesta reflexão não coadunamos da assertiva que diz que os autores de LD escolhem determinada concepção de língua para, a partir dela, elaborarem seu material: em verdade, advogamos que, se existe alguma escolha envolvida no processo de interpelação ideológica, o sujeito seria mais bem representado pela metáfora do escolhido do que pela daquele que escolhe.

O sujeito, estando atravessado pelo inconsciente e configurado pelas condições históricas e imediatas no seu funcionar dentro das práticas sociais, é um sujeito submetido às regras lingüísticas e históricas, dominado por formações ideológicas que não só o antecedem, mas, sobretudo, o constituem. Por isso é considerado como assujeitado. O sujeito é uma posição discursiva entre outras (Orlandi, *idem*: 49) em coerência com as possibilidades que a prática social torna possíveis. Assim, a assunção de uma postura independente só pode ocorrer de modo ilusório, já que o assujeitamento do sujeito é tomado como a condição mesma de sua existência.

Estes apontamentos iniciais foram pensados visando justificar o fato de os produtores de livros didáticos serem aqui considerados sujeitos que, por isso respondem às condições históricas –ideológicas e culturais— que propiciam uma abordagem lingüística nos moldes como o fazem e produzam efeitos de sentido a partir do contato com a língua estrangeira a partir de determinadas condições das quais não são independentes. Em outras palavras: como não compartilhamos da idéia de indivíduo como unidade indivisível, coerente, consciente e, a partir destes qualificativos, conseqüente, neste trabalho defendemos a idéia proposta por Orlandi (2007: 53) no sentido de que o sujeito significa em condições determinadas, sendo movido não só pela língua, mas, sobretudo por um “saber/poder/dever dizer, em que

os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas”.

Assim sendo, refletiremos sobre os processos de formação das evidências constitutivas dos livros didáticos em análise, como modo de demonstrar as formas pelas quais tais mecanismos induzem nossa produção de materiais para o ensino de língua espanhola a escorregar no mesmo, na simples paráfrase; interditando, assim, a produção do novo, a instauração da polissemia. Orlandi (idem: 54) identifica este movimento como uma injunção à estabilização que barra o movimento significante. Neste movimento, o sujeito não se desloca, não constrói para si um lugar onde possa fazer sentido; na verdade, ele seria capturado pelos dizeres já cristalizados, em um imaginário engessado que se caracteriza pelo retorno do mesmo. O sujeito estaciona, estanca, se encosta, só repete em um processo que nega sua própria incompletude constitutiva.

A partir deste ponto, Orlandi (ibidem: 54) segue propondo a distinção de três formas de repetição nas quais o sujeito pode se enveredar. Como este trabalho trata justamente sobre os mecanismos que impelem o sujeito à repetição, elencamos este esquema classificatório:

- a repetição empírica, que semelhantemente ao papagaio, só repete;
- a repetição formal, que seria uma outra maneira de dizer a mesma coisa;
- e a repetição histórica, que seria aquela que permite o movimento justamente por historicizar o dizer e o sujeito, levando o irrealizado a irromper no já estabelecido.

Nesta reflexão, hipotetizamos que exista certa injunção responsável por levar o sujeito a enveredar-se pela repetição empírica, já que grande parte de nossa produção nacional de livros didáticos para o ensino de língua espanhola, parte de uma mesma concepção de língua abstrata e uma mesma concepção educacional que se inscreve nos moldes do cognitivismo.

Justificando esta interpretação para o sujeito aqui em análise (o autor do livro didático), lembramos que este se constitui a partir de uma interpelação ideológica, sendo a ideologia aqui descrita como a parte mais palpável da memória. Assim sendo, mais uma vez recorreremos a Orlandi (2004: 15-16) em uma distinção que esta faz entre memória histórica (também conhecida como interdiscurso, aquilo que fala antes e permite a irrupção de novas falas) e memória metálica (que corresponde à informatização dos arquivos, uma memória formal que tende a organizar e categorizar o interdiscurso, linearizando-o).

Segundo esta autora, a memória metálica seria responsável por produzir o efeito de que o autor tudo pode e de que as informações se processam em uma velocidade vertiginosa em um número que tende ao infinito. Na seqüência, segue argumentando que esta diversificação é real (haja vista, no caso que nos toca, a quantidade de LDs que têm sido produzidos no Brasil para o ensino de ELE), entretanto se concretiza justamente a partir da homogeneização de seus efeitos, já que “só produz o mesmo, em sua variação, em suas combinatórias” (ibidem: 16).

Ora, se aqui estamos descrevendo o sujeito como um ser incompleto que se constitui justamente via linguagem, é justamente porque, ainda que o consideremos assujeitado, acreditamos na possibilidade de uma possível contra-voz que pode vir a tomar corpo a partir da polissemia, já que, segundo (GERALDI, 2007: 69).

Nenhuma sociedade é uma estrutura em cujo movimento temos de nos inserir, mas uma arquitetura que demanda enunciações singulares a cada momento histórico em que o que se repete muda de sentidos e o que se altera adquire sentidos no que se repete.

Sendo a sociedade constituída por sujeitos, incluindo aqui tanto as autoras do LD quanto a que arquiteta esta reflexão, o que propomos a partir da concepção de sujeito suscitada é a possibilidade de uma enunciação singular por parte de tais sujeitos, ainda que fundamentada historicamente, que não o estanque e o leve a escorregar na forma menos criativa do retorno do velho, na impossibilitação do novo no trabalho de propor um ensino de língua espanhola que se baseie em nossos próprios anseios e necessidades.

2.4 CONCEITO DE FORMAÇÃO DISCURSIVA

O conceito de Formação Discursiva (FD) é central para o edifício teórico da Análise do Discurso, apontando para a constante reformulação a que foi submetida a teoria do discurso na obra de Pêcheux, já que foi, conjuntamente com a totalidade da obra, lapidada de modo a tornar-se coerente com seus próprios pressupostos. Ora, se de acordo com o que tentamos até aqui demonstrar, tanto linguagem como sujeitos se caracterizam pela incompletude, pela dispersão, pelo equívoco, o projeto inicial da AD se mostrou incoerente justamente por tentar construir um dispositivo informatizado que especificasse propriedades discursivas a partir de uma análise

fechada, informatizada, baseada em critérios mais quantitativos que qualitativos a partir de um grande número de textos.

Este termo aparece pela primeira vez em 1969, ainda fora dos domínios da Análise do Discurso com a *Arqueologia do Saber*, obra na qual Foucault (2000) realiza um amplo e frutífero questionamento sobre as condições históricas e discursivas que possibilitam a constituição dos sistemas do saber (Courtine, 1981).

Pêcheux (1988: 160) reformula o recorte de Foucault a respeito das condições que autorizam sistemas de saber, concluindo que “(...) formação discursiva (é) aquilo que (...) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada (...) determina o que pode e deve ser dito”.

A concepção de Pêcheux (idem) limitava muito, dada a relação contraditória linguagem-prática social, a explicação da produção discursiva a partir do aspecto que mais justifica a ideologia. Por isso pesquisadores contemporâneos explicam as FD de modo menos excludente e fechado, concebendo-as como “condensações de regularidades enunciativas no processo –constitutivamente heterogêneo e contraditório— da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios do saber” (Serrani, 1997: 69).

Apreender tais condensações de regularidades enunciativas no interior do LD para o ensino de língua espanhola para brasileiros é justamente a síntese do que nos propomos nesta reflexão. Entretanto, para que o leitor acompanhe o caminho esboçado, na seqüência passamos a explicitar os passos que pretendemos trilhar e a maneira como aspiramos a fazê-lo.

3. SOBRE OS PERCURSOS

“Não existe nenhum caminho lógico para o descobrimento das leis elementares – o único caminho é o da intuição.”

Albert Einstein

Nas trilhas da tradição científica, nos deparamos com o fato de que a pesquisa enquanto modo de compreensão da realidade tem sido concebida a partir de uma bipolaridade que a cliva em função dos caminhos utilizados para a obtenção de seus objetivos, a saber: abordagem quantitativa e qualitativa.

De acordo com o raciocínio de Paulilo (1999), a investigação quantitativa atua em níveis de realidade nos quais os dados são sensorialmente perceptíveis e têm como finalidade trazer à luz, pinçando-os a partir de sua materialidade semiótica, fenômenos, indicadores e tendências observáveis. Distinguindo-se desta, a investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e se propõe, sobretudo, a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos; tal abordagem seria empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

Dado o caráter processual da abordagem discursiva e a sua atenção ao heterogêneo e ao contingencial, conforme tentei antecipar na epígrafe deste capítulo, efetuiremos nossa abordagem do LD a partir da perspectiva qualitativa. Isto é, o que procuramos efetivar neste trabalho é estabelecer e discutir para comprovar a concepção de linguagem e as explicações de mundo que subjazem na construção de três LD de produção nacional para o ensino de língua espanhola. Justificamos tal escolha a partir da constatação de que, ainda que tais livros houvessem sido idealizados para o Ensino Médio, eram bastante utilizados na instituição universitária onde atualmente trabalho, sendo que exemplares destes livros ainda se encontram no Centro de Línguas de dita universidade, local para o qual me direcionaram quando perguntei sobre a existência de algum suporte técnico e bibliográfico para o professor de língua estrangeira. Chamou-me a atenção, em um primeiro momento, o fato de que pelo menos uma autora de todas as três coleções se apresentasse como vinculada à academia, sendo também professora universitária de língua espanhola. Assim sendo, procurando perscrutar os modos

pelos quais a pesquisa acadêmica influencia o cotidiano educacional, os elegi como objeto de análise. Na seqüência, os títulos dos livros:

ESPAÑOL AHORA, Volume Único – Ana Isabel Briones, Eugenia Flavian, Gretel Eres Fernández. – São Paulo: Moderna, 2005.

HACIA EL ESPAÑOL – curso de lengua y cultura hispánica – Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno, Maria Angélica Costa Lacerda Mendoza. – São Paulo: Saraiva, 2005.

MUCHO: Español para Brasileños – Adda-Nari M. Alves, Angélica Mello. – São Paulo: Moderna, 2001.

Somamos ainda a informação de que as obras que integram nosso *corpus* de análise foram submetidas à seleção do PNEMLEM, tendo duas delas sido aprovadas pelo programa (*Español Ahora* e *Hacia el Español*) e uma vetada (*Mucho: Español para Brasileños*).

A partir do que até aqui foi exposto, para a consecução da empreitada que propomos, lançaremos mão tanto da abordagem quantitativa quanto da qualitativa para a análise de ditas coleções didáticas. A abordagem quantitativa se refere ao que faremos em um primeiro momento, no que se refere à deslinearização do *corpus*, já que este é um trabalho prioritariamente manual, de reconhecimento e contagem dos eventos enunciativos em que apareça uma referência explícita às variantes da língua espanhola no interior do *corpus*. Entretanto, em um segundo movimento, seguiremos uma tendência qualitativa, já que nossa intenção é a de interpretar tais acontecimentos, aprofundando a complexidade da problemática aí já posta, mas em certa medida silenciada.

De acordo com Orlandi (2007), os procedimentos da AD têm a noção de funcionamento como central. Para que se mapeie este funcionamento, existe uma série de etapas de análise que correspondem à tomada em consideração de propriedades do discurso referidas a seu funcionamento. Tais etapas nos permitem passar da materialidade lingüística ao discurso. Em Orlandi (idem: 77), elas estão assim dispostas em sua correlação:

1ª Etapa: Passagem da	Superfície Lingüística para o	Texto (Discurso)
2ª Etapa: Passagem do	Objeto Discursivo para o	Formação Discursiva
3ª Etapa	Processo Discursivo	Formação Ideológica

Tendo isso como referência, na primeira etapa o que busco enquanto analista é desnaturalizar a relação entre a palavra e a coisa, destruindo a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira. Neste momento da análise é fundamental o trabalho com as paráfrases, sinonímia, relação do dizer e não-dizer etc. Esta etapa do trabalho é responsável por fazer com que comece a vislumbrar a configuração dos discursos dominantes, que posteriormente vão remeter às formações discursivas que estão dominando a prática discursiva em foco. Em uma segunda etapa, buscarei relacionar as distintas formações discursivas identificadas com a formação ideológica que rege tais relações devidamente auscultadas no *corpus*.

A partir do que até aqui foi exposto, tentarei conferir destaque à historicidade latente nestas produções. Interpreto este conferir destaque à historicidade como justamente um ato de conferir significação, já que a história é um fazer sentido (Orlandi, 1990: 29) e se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentido. Assim sendo, a história está ligada a práticas e não ao tempo em si (idem: 35).

Este trabalho se justifica ainda porque considero que as obras em análise não atentam ao histórico na formulação dos sentidos por apostarem na transparência da linguagem e advogarem uma possível equivalência termo-a-termo que se materializa na noção de variantes utilizada por tais autores.

3.1 SOBRE OS NOSSOS MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO: O LIVRO DIDÁTICO COMO O TIJOLO DESSA EMPREITADA

A partir deste ponto do trabalho, analisaremos o LD enquanto um objeto simbólico amplamente presente em nossa cultura educacional, situação que se justifica ao analisarmos a relação histórica que estabelecemos com o fenômeno educacional tomado de maneira genérica. Sendo o traço mais marcante do fenômeno educacional a própria homogeneização, temos que, no contexto brasileiro,

esta situação é potencializada dadas as políticas de democratização da educação dentro de prazos mínimos.

3.2 BREVE CRONOLOGIA

Tomando como uma viga crucial as palavras de Coracini (1999:34): “é voz corrente e antiga que o livro didático constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio”, apontamos para a existência de uma consensualidade acerca do fato de que o LD constitua o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino da educação brasileira.

Neste sentido, parto de minha experiência como professora de espanhol como língua estrangeira e corroboro as palavras de Flores (2003; 89) ao dizer que o LD de Língua Não-Materna (LNM) é considerado como um modelo lingüístico e usufrui do protagonismo ganho pelos LD do ensino geral, que cada vez usufruem de maior espaço, tanto nos documentos oficiais como na política de nossos governantes, devido a que são considerados como recurso básico para o aluno no processo de ensino-aprendizagem e erigindo-se no interior da sala-de-aula como o centro da cena educativa no sentido de determinar a ordem e o modo de transmissão dos conhecimentos produzidos neste espaço.

Ainda que concorde com o protagonismo exercido pelo LD de língua espanhola no centro da cena educativa, não posso estar em consonância com interpretações que concebem o professor como elo acrítico e passivo nesta cadeia de formação e transmissão do conhecimento. Assim sendo, se apresentamos esta reflexão é justamente porque acreditamos em uma reversão dessa tendência através da formação de um professor crítico, adequador do LD às condições específicas em que ele trabalha.

No intuito de melhor compreender o instrumento lingüístico em foco, efetuamos um percurso diacrônico e selecionamos os momentos que Freitag (1989: 11) considera como os mais relevantes para a instauração do LD em nosso contexto educacional. Ainda que o histórico trazido à baila em certa medida não contemple explicitamente o LD de língua estrangeira, acreditamos que um percurso cronológico ao menos nos esclareça sobre o seu status no contexto brasileiro, de uma maneira geral, na contemporaneidade.

Em 1938, o LD entra na pauta de prioridade do governo, sendo criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que exercia muito mais a função de certo controle político-ideológico do que uma real preocupação didático-pedagógica e que recebeu várias críticas de diferentes setores da sociedade.

Já na década de 60, como consequência da política de governo adotada pela ditadura em que vivíamos, assistimos à assinatura dos acordos MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação e Cultura/Sindicato Nacional das Editoras de Livros/Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) que, dentre outros objetivos, possibilitou a distribuição gratuita de milhões de LD no Brasil. Este feito, aparentemente caritativo, acabou por resultar em um controle americano nos vários níveis da escolarização brasileira.

Focados agora no início da década de 80, na contramão da expectativa criada com a abertura do regime, temos que novos gestos governamentais acabaram por centralizar as medidas relativas ao ensino e, conseqüentemente, à organização, seleção e distribuição de LD. Possibilitando certa continuidade à política de legislação centralizada sobre o LD, em 2004 é criado o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) que prevê a distribuição de livros didáticos para os estudantes do Ensino Médio de todo o país.

De acordo com a cronologia até aqui sumariamente esboçada, nos fica claro que - paralelamente ao fato de que os livros didáticos estejam subordinados a interesses governamentais - a pesquisa, tanto lingüística quanto educacional, historicamente não atribuiu muita relevância na constituição deste instrumento lingüístico enquanto objeto simbólico, já que os percursos por ele realizados em muito obedeceram a uma determinação político-econômica. Não obstante este fato, acabou-se por consensuar sobre a importância do LD no interior da escola brasileira: seja pela falta de preparo dos professores que aí atuam, seja pela falta de estrutura da escola e o número de alunos por ela atendidos, seja pelo peso da existência de um pré-construído (Pêcheux, 1997: 156) que atribui a este instrumento lingüístico o valor de um discurso de verdade e de sua tradição escolar, seja ainda porque serve de parâmetro homogeneizador do modo de estruturação tanto do conteúdo quanto de sua dinâmica de ensino. O que sabemos é que esta ferramenta acaba por ser utilizada em todos os níveis de nossa escolarização de maneira bastante significativa; o que somente serve para dar força à interpretação que fazemos sobre a importância do LD no processo educativo.

Referindo-nos agora ao LD de língua espanhola como língua estrangeira, partimos da constatação de que a produção de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira seja mercadoria produzida por metodologias (todas elas forâneas) e apresentada como parte inseparável das mesmas (principalmente da estruturoglobal e da comunicativa), cuja divulgação é resultado de *marketing* de grandes empresas estrangeiras.

A partir deste ponto de partida, estabelecemos o paralelo de que o LD para o ensino de língua espanhola, assim como os LD há pouco tomados de maneira genérica, em grande medida se constituem à revelia da pesquisa acadêmica desenvolvida no contexto sócio-histórico em que nos inserimos, estando, portanto, dessintonizados das necessidades e aspirações surgidas em cada contexto específico.

Somando-se ao fato de que os LD para o ensino de espanhol como língua estrangeira sejam em sua imensa maioria confeccionados para um público ideal, chamamos a atenção para o fato que conforme anunciado na fala de Flores (2003: 90), os livros presentes em análise devam ser percebidos como produtos de consumo, detentores de razões empresariais que acompanham suas justificativas pedagógicas, estando, portanto, em obediência às leis do mercado, conforme discorreremos a partir de agora.

3.3 LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTO DE CONSUMO

Tomamos como um dado a ampla utilização do LD em sala de aula e sabemos – como tentamos demonstrar no capítulo anterior-- que em muito esta tradição vem a ser não só mantida, mas, sobretudo reforçada pela já arraigada política de compra e distribuição de LD pelo Governo Federal para as escolas públicas. Segundo Martins (2006: 72), os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos, transformam o PNLD no maior programa de LD do mundo, sendo que sua edição em nosso país só perde para os livros de religião.

Assim sendo, a partir de Flores (idem: 90), comungamos com Souza (1999), sobre a interpretação de que o LD se constitui como mais um dos infinitos objetos de consumo produzidos por uma indústria cultural (Freitag, 1989: 62). Ainda argumentamos sobre a dificuldade de contorno desta situação, já que vivemos um

momento sócio-histórico que se caracteriza por amplo acesso à escolarização, haja vista a política oficial de expansão da educação, o caráter urgente e massivo de qualificação dos professores e a função homogeneizadora conferida à educação que fazem com que o LD ganhe essa presença.

Conforme entrevista cedida à *Veja* na primeira semana de agosto de 2008, Andreas Schleicher, responsável pela aplicação da prova do Pisa, ao se referir aos já comuns baixos resultados alcançados pelo Brasil, argumenta que o que devemos fazer é copiar certas nações asiáticas que, ainda que em desenvolvimento como nós, começam a avançar nos *rankings* educacionais de âmbito internacional. Como notamos, ao mostrarem sucesso em determinado contexto, tais modelos já se mostram prontos e disponíveis para que os copiemos – leia-se “os compremos”. A partir desta lógica sobrepujante capitalista de homogeneização, o LD melhor vestido com roupagens mercadológicas vai ser mais requisitado dado o conjunto de condições já assinaladas.

Sabemos que a educação enquanto prática sócio-histórica tende a ser homogeneizadora, e nunca particularizadora. Esse caráter é que lhe imprime o prestígio, como formadora de indivíduos transformados em cidadãos de países, porque atendem às peculiaridades dos mesmos. Interpretamos que esta função conferida à educação se relacione com o conceito de nação que também só pode ser homogeneizador porque, caso contrário, não existiria como o concebemos hoje. Por tudo o que aqui expusemos, falar criticamente da educação implica em contornar ou relativizar a crítica à homogeneização, já que é justamente essa a sua razão de ser.

Desta forma, nos esforçamos por argumentar sobre a possibilidade de, ao menos, alcançar esse fim homogêneo sem desatender às particularidades individuais de modo a não provocar efeitos negativos na auto-estima e em outros aspectos da subjetividade. Ainda defendemos que esse tipo de processo de equalização de referências e comportamentos deve considerar as condições específicas de produção, atentando-se às necessidades e anseios dos aprendizes tomados em sua singularidade.

De acordo ainda com Souza (*idem*: 28), o LD, como objeto de consumo que é, necessariamente passará por um rigoroso controle, que neste caso se identifica com o crivo editorial, conforme nos esclarece:

O aparato editorial funciona, de forma drástica, para manter determinados padrões em termos de LD, motivados por uma combinação de razões de ordem ideológica e por razões econômicas – o livro que fará mais sucesso é aquele que venderá mais exemplares.

Ainda que a afirmação de que o aparato editorial funcione como responsável por garantir certo padrão na produção de LD tomados como um todo não se refira de maneira específica à produção de LD para o ensino de língua espanhola, acreditamos que esta assertiva consiga elucidar em grande medida a produção e funcionamento do instrumento lingüístico cuja análise nos toca nesta dissertação.

Se os parâmetros de avaliação do livro sejam aqueles que medem o sucesso de mercado, segundo esta estudiosa, o autor do LD exerce uma função-sujeito destituída de autonomia, pois, para existir no interior do aparato editorial, precisa estar em conformidade com seus padrões. Assim sendo, um livro que obtém sucesso é tido como modelo; a partir daí, será utilizado como receita não só pela própria editora, mas também por outras e, ainda, pelos próprios autores. É neste sentido que Souza (ibidem: 31) fala na morte do autor, já que de acordo com nossa interpretação, o autor não possui autonomia para configurar o LD por ele assinado, estando à mercê da indústria cultural como um todo e à lei da oferta e procura de materiais didáticos de língua estrangeira.

No caso mais específico dos LD para ensino de língua estrangeira, esta configuração como um produto de consumo se processa por mecanismos distintos, já que seu ensino sempre esteve subordinado a métodos responsivos a aspirações e expectativas produzidos historicamente em um contexto distinto do brasileiro; nos cabendo tão somente sua importação. Em certa medida justificamos esta realidade apoiando-nos nas palavras de Celada e González (2000: 39) que denunciam “el poco valor que se le ha dado a la producción de conocimiento - que no reproducción” em nosso país.

Nas trilhas desta denúncia, temos que historicamente, o ensino de línguas estrangeiras sempre se pautou em concepções lingüísticas (e também concepções de ensino-aprendizagem daí decorrentes) desenvolvidas em contexto alheio ao nosso. A título de ilustração, sabe-se, por exemplo, que os primeiros congressos de Lingüística Aplicada não foram decorrentes de uma iniciativa da academia, mas sim, de certo instituto para o ensino de inglês como língua estrangeira (a saber, Yázigi), sendo que o desenvolvimento da Lingüística Aplicada que posteriormente veio se

estabelecer entre nós em grande medida foi sendo elaborado no decalque deste evento fundador.

Em verdade, todas as grandes teorias que até então têm norteado o ensino de línguas estrangeiras (Gramática-tradução, áudio-oral, Método direto e, mais recentemente, enfoque comunicativo) foram idealizados em condições de produção muito diferente das que dispomos em nosso país. Não obstante este fato, conforme já temos tentado demonstrar, por nos caracterizarmos por uma produção científica que seria mais bem representada pelo título de reprodução, acabamos por consumir e assimilar produtos que em nada respondem a inquietações formuladas em nosso contexto sócio-histórico.

Por possuir a Lingüística Aplicada brasileira como corte fundador (no sentido de gesto fundador, tal qual descrito por Orlandi, 1993b), uma iniciativa de instituição privada, comprometida com uma concepção lingüística estrutural e uma didática que se baseava no método áudio-oral, observamos que o caráter de produto cultural no caso específico do LD para o ensino de língua estrangeira se constrói a partir de uma subserviência a certa imagem idealizada do país onde se fala a língua-alvo.

Ora, para que alguém decoraria certo número de atos de fala se não para estar neste país? Desta forma, ainda que nossos interesses não sejam fazer turismo em algum país cuja língua oficial seja a língua-alvo de nossos estudos, o LD de línguas estrangeiras se apresenta como uma espécie de cartão-postal do país em questão (1999: 56), funcionando como publicidade que visa elevar dito país ao nível de lugar a ser cobiçado, detentor de uma cultura a ser admirada e eventualmente imitada.

3.4 LD EM SUA ORGANIZAÇÃO INTERNA

Segundo Grigoletto (1999: 67), o primeiro ponto que chama a atenção quando se analisam LDs – observação que corroboramos a partir da análise de nosso corpus - é a repetição de algumas características gerais, resultantes de um certo funcionamento que rege este tipo de publicação. É interessante notarmos que tal repetição, feita da maneira metódica como o é, acaba por forjar um efeito de acabamento neste instrumento lingüístico, garantindo-lhe um estatuto de coesão e totalidade que Grigoletto (idem) opta por denominá-lo como discurso de verdade.

Um discurso de verdade se caracteriza pelo fato de, ilusoriamente, se estabelecer como um lugar de completude dos sentidos, sendo metaforizado pela imagem de um texto fechado, onde os sentidos já estejam estabelecidos pelo autor, para que possam ser reconhecidos e consumidos tanto por alunos como por professores.

Não obstante ao fato de ser caracterizado como um discurso de verdade, acreditamos que por ser o LD uma proposta curricular elaborada individualmente, característica essa que não podemos contornar, seja portador de um discurso de verdade que não se encaixa nas condições de nenhum lugar onde será implementado a não ser pelo esforço de adequação de seus intermediários.

Ainda na lógica do raciocínio lançado por Grigoletto (ibidem: 67), nos damos conta de que, em termos estruturais, o modo de funcionamento do LD como um discurso de verdade pode ser reconhecido em vários aspectos, sendo que os que nos tocam de perto na construção de nossa reflexão seguem arrolados imediatamente e em ordem de importância para a confecção deste trabalho:

- Na apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de que se trata simplesmente de apresentar os fatos, quando, em realidade defendemos que se trata de interpretá-los. O LD é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele se impõe e é normalmente acatado pelo professor.
- Na repetição de uma estrutura comum a todas unidades, que se mantém constante por todo o livro.

No que tange à apresentação das formas e conteúdos como naturais, observamos que os LD constituintes de nosso *corpus*, assim como já descrito por Grigoletto (ibidem), não se preocupam em justificar a seleção dos conteúdos por eles elencados, tampouco em apresentar-nos os critérios que subjazem à ordem de sua apresentação. Na verdade, não existe sequer menção ao estabelecimento de tais critérios para a escolha dos temas abordados nas três coleções de livros aqui em análise.

Entretanto, no que se relaciona à repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, percebemos que existe uma aparente diversidade na distribuição das unidades que se traduz em termos práticos no revezamento das seções cristalizadas que tomarão parte da composição do livro.

3.5 LD DE ELE

A partir deste ponto, nos focaremos no objeto de nossa análise, a saber: o livro didático de ensino de língua espanhola para brasileiros. No esforço de interpretar como este objeto simbólico tem sido interpretado, nos empenharemos por “puxar as redes de memória” que o enlaçam, procurando com este gesto mobilizar o imaginário que funciona como redoma de dito instrumento lingüístico, emoldurando-o e conferindo-lhe significação.

Em um primeiro momento, nos dedicamos a capturar um percurso histórico a partir do qual relatamos os momentos e movimentos considerados cruciais para a instauração de uma discursividade na qual o ensino da língua espanhola se encontra hoje imerso.

O perseguir deste fio diacrônico somente se justifica para, na seqüência, confrontá-lo com a descrição de um brusco redirecionamento vivenciado a partir da década de 90 e que genericamente conhecemos como globalização, em uma tentativa de compreensão do momento histórico presente a partir do peso histórico que carregamos, enquanto tratamos de salientar os efeitos da memória que reverberam sobre a atualidade.

3.6 PERCURSO DIACRÔNICO

Ao nos esforçarmos por rememorar criticamente a história do ensino da língua espanhola em nosso país, apresentamos que, de acordo com o itinerário percorrido por Celada (2002: 54), a língua espanhola apareceu pela primeira vez como disciplina de ensino obrigatório no currículo da escola secundária na década de 40, como efeito da Reforma do ministro Gustavo Campanema, de 1942 que, segundo Leffa (1999: 08), inicia um período considerado os anos dourados das línguas estrangeiras. Permaneceu nessa condição durante um período que não chegou a completar vinte anos, contando com uma carga horária de duas horas semanais em um período de tempo total que se resumia a um ano letivo.

Nesta época, assiste-se a uma verdadeira consagração de certa maneira de se ensinar esta língua, pois o instrumento fundamental utilizado em tal empreitada

foi o *Manual de Español* de Idel Becker, cuja primeira edição nos remete a 1945. Ao tentar adequar o ensino da referida língua para as especificidades dos falantes de língua portuguesa, este material incorpora, como observa Quintans Sebold (apud Celada, idem: 59), uma abordagem contrastiva que se baseia nas já clássicas divisões da gramática: fonética, morfologia e sintaxe, reduzindo o espanhol a uma língua muito parecida com o português e limitando a diferença fundamental aos falsos cognatos. A língua objeto de ensino toma como suporte o “método de gramática-tradução”, apresentando-se como uma idealização da norma culta, quer pelas fontes em que se apóia (a gramática de Andrés Bello, dentre as principais), quer pela citação de fragmentos de certo tipo de literatura. Paralelamente a esta realidade descrita, no Rio de Janeiro se registra a existência de outros materiais, de autoria da Profa. Emilia Navarro, que circulavam nas instituições em que a docente trabalhava (PUC-Rio e Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica)

Esta regulamentação de 1942 vigora até 1961, quando se legisla o projeto da Lei de Diretrizes e Bases. A partir deste momento, as línguas estrangeiras sofrem uma drástica diminuição nas horas de ensino, não sendo incluídas como disciplina obrigatória e passando a figurar como optativas e complementares. Esta situação perdura até 1971, quando retomam seu caráter de obrigatoriedade, mas sem a menção de alguma língua predeterminada, estado de coisas que perdurará até a década de 90.

Faz-se interessante também notar que, a partir da década de 1970, o manual de Idel Béquer vai perdendo força na prática pedagógica e começa-se a usar materiais editados na Espanha e pensados para estrangeiros em geral. Na maioria dos casos, os professores elaboravam materiais próprios ou tendiam a combinar o material importado da península com aquilo que produziam, como nos aponta Fernández (2000: 62), e isto sempre em consonância com o que consideravam a língua padrão, ou seja, a variante peninsular. Conforme veremos nos capítulos que se seguem, essa é uma herança que perdura na contemporaneidade seja pelo ecletismo que caracteriza dito material, seja pela variante tomada como norma apresentada como neutra, mas imposta como modelo a ser seguido.

Convém ainda ressaltar que o ensino da língua espanhola para estrangeiros sempre esteve subordinado a metodologias desenvolvidas para o ensino da língua inglesa – com a devida exceção do método gramática e tradução, que foi criado primordialmente para o ensino do latim. Conforme notamos em um percurso

diacrônico, as principais metodologias e enfoques (Método Direto, Método da Leitura, Audiolingual e Comunicativo) foram idealizados para o ensino da língua inglesa, sendo que só posteriormente foram adaptados ao ensino das demais línguas. Como se não bastasse, muitos institutos de idiomas simplesmente traduziram seus métodos do inglês para o espanhol, como se tratasse tão somente de mudar as etiquetas existentes no mundo, ignorando o fato de que cada língua vai recortar o mundo a sua maneira e se relaciona com a língua brasileira de modo a criar distintos efeitos de sentido. Sem diferir-se desse quadro, sabemos que os primeiros estudos e eventos em Lingüística Aplicada no Brasil não estiveram ligados à academia, mas a institutos privados de ensino de inglês como língua estrangeira (cf. Lopes, 1999).

Desta maneira, nos vamos dando conta de que a construção da língua espanhola como objeto de ensino para brasileiros em muito tem sido calcada no ensino de inglês como língua estrangeira, seja no que se refere aos objetivos de ensino de ensino de dita língua, seja à concepção de língua veicular que lhe é conferida, ou ainda à sua representação como língua homogênea, resultante de um esforço consciente por se abstrair um espanhol compreensível em todos os lugares, que resultasse neutro, livre de particularidades ou ideologias.

3.7 PERSECUÇÃO SINCRÔNICA

Procurando cotejar o passado com o presente e acreditando que a constituição de um só se efetive a partir da existência do outro, e que sua simbolização só se efetive via linguagem, nos esforçamos por descrever a partir de agora a história recente do ensino de ELE, por considerá-la como contextualização imediata do nosso objeto de análise. Desta forma, relembramos que, novamente segundo Celada (ibidem: 90), a década de 90 opera certo deslocamento em nossa relação enquanto brasileiros com a língua espanhola, já que a representávamos até então como língua transparente, imaginária que se traduzia em termos práticos na crença generalizada na facilidade de sua aprendizagem, ou, até mesmo, na prescindibilidade de seu estudo sistemático.

Esta última consideração vai sendo colocada em xeque, principalmente no âmbito econômico devido ao efeito produzido pelo que genericamente conhecemos

como globalização e que, no nosso caso específico, culminou com o Tratado do Mercosul, já que a partir de sua assinatura, vivenciamos um processo que paulatinamente vem ganhando velocidade no que se refere a trocas de bens tanto simbólico quanto materiais.

Como um dos resultados deste processo, temos o início da produção de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira para brasileiros. Conforme já colocado, Fernández (idem: 62), relata que ao longo da década de 80 já existem professores que, de alguma forma, começam a organizar seu próprio material didático, tarefa relativamente fácil, já que as abordagens eram mais gramaticalistas e tais materiais consistiam em leituras e exercícios denominados estruturais.

Entretanto, é na década de 1990 que as publicações para o ensino de língua espanhola adquirem força nunca antes vista. Ainda de acordo com Fernández (idem: 66), além dos materiais que nos chegam fundamentalmente da Espanha (em número que ultrapassa os 50 títulos e só contabiliza livros de texto, lúdicos e gramáticas), o Brasil passa a contar com uma grande produção calcada em moldes estrangeiros destinada à área didática, o que se justifica por necessidades decorrentes das relações econômicas.

Desta forma, segundo Flores (2005: 92), a figuração de uma “edición brasileña” na capa de tais coleções, não passa de um engodo: na maioria dos casos, esta especificação não se aplica ao todo da coleção, estando reservado ao final do livro uma unidade que inclui alguns aspectos contrastivos de ambas línguas em foco, evidenciando-se, assim, ecos do trabalho efetuado no interior do Manual de Idel Becker anteriormente descrito.

Não obstante esta semelhança com o material de Idel Becker, que se materializa somente neste apêndice anexado no fim da obra, um dos traços que mais chama a atenção nos LD de ensino de espanhol no Brasil é sua procedência geográfica. Na sua esmagadora maioria, trata-se de materiais didáticos produzidos na Espanha. Sob a ótica deste estudioso (idem), tal fenômeno se produz devido a três razões:

- a produção de material didático para a área no país e na América hispanofalante é de dimensão pouco expressiva;
- a Espanha tem se esforçado muito na produção de materiais didáticos, tanto por razões comerciais, como por razões políticas,

□ a procura de material didático primeiramente na Espanha obedece ao critério inscrito no discurso colonial de que a melhor variante de dita língua pertença à antiga metrópole, muito provavelmente por gozarem de anterioridade com relação ao uso de dita língua, conforme vislumbramos no exemplo colocado na seqüência: “que auxilien la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno, utilizando la lengua de Cervantes”(Mucho: 03).

A partir de minha experiência como aluna de língua espanhola em um curso de bacharelado e licenciatura em Letras, professora de língua espanhola em centros de idiomas da cidade de São Paulo e, mais recentemente, trabalhando com a formação inicial de professores de língua espanhola – tanto no ensino de dita língua como responsável pelo estágio supervisionado dos alunos que já estão em processo de conclusão de curso - em uma universidade do interior do estado de Mato Grosso, não só corroboro a constatação de Flores (2003: 92) sobre a procedência dos materiais didáticos para o ensino “de la lengua de Cervantes”, como concordo com Bugel (1998) acerca da constatação de que na cidade de São Paulo se ensina a variante conhecida como peninsular da língua espanhola, estendendo-a, ainda, a grande parte do centro-oeste do país.

Somando ambas as constatações à minha vivência dentro do processo genérico de ensino-aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira, me sinto confortável para ampliar a constatação de Bugel a partir da análise de Flores, considerando que esta seja uma tendência geral no ensino de dita língua em nosso país, conforme já denunciado por Fortes (2004), Irala (2004) e Silva (2003), e vislumbrado no total da produção de materiais didáticos e aqui representado na análise de nosso *corpus*, em análise a partir deste momento.

4. SOBRE A PARTE QUE NOS CABE NESTE LATIFÚNDIO

Após uma devida, mas rápida resenha de estudos que se relacionam ao LD e que, de alguma maneira, se interseccionam com a reflexão que nos toca, passaremos a partir deste ponto a circunscrever nossa parcela colaborativa no conjunto dos estudos que se debruçam sobre o LD como um todo e sobre o LD de ensino de língua espanhola, que, de maneira mais concreta, é o foco sobre o qual se voltam nossas atenções.

Em grande medida compartilhando dos pressupostos teóricos que embasam os estudos que tomam como objeto de análise a organização interna do LD, nos diferenciamos de tais trabalhos - e de aí vem nossa contribuição para esta linha de pesquisa - já que em nenhum deles se nota a preocupação em auscultar o relacionamento entre as distintas variantes da língua espanhola no interior deste instrumento didático e detalhar os efeitos de sentidos que a partir de então são postos para circular.

4.1 SOBRE COMO SE PROJETA UM AUTO-RETRATO NO INTERIOR DE NOSSO CORPUS

Como um primeiro passo para que adentremos o que vem a ser nossa construção interpretativa, buscaremos mapear os modos pelos quais ditas obras se representam e, a partir de então, se apresentam para o público consumidor.

Acreditamos na importância deste exercício para que, posteriormente, possamos cotejar o que é dito com aquilo que é feito, o que é defendido com o concretizado; comparações estas que em última instância servem para demonstrar a contradição que habita o interior deste instrumento lingüístico: um descompasso entre a apresentação e o apresentado, entre o projetado e o executado.

4.2 PRIMEIRA EDIFICAÇÃO: SOBRE A DIDÁTICA QUE VIABILIZA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Como, neste primeiro momento, o que tentamos fazer é delinear os modos pelos quais as autoras se representam, perscrutamos os momentos do livro didático em que as autoras falam sobre a obra por elas escritas, desenhando as representações trazidas por elas próprias acerca de suas obras. Dentro deste

recorte metodológico, encontramos que o traço didático que vincula os três títulos escolhidos para a composição do referido *corpus* não se afasta do comum das publicações metodológicas para o ensino de LNM: a inscrição cognitivista que se reflete na ênfase gramatical com que foi organizado o conjunto do material didático. Aproximando-se dos livros analisados por Flores (2003), também o nosso *corpus* apresenta uma assumida inscrição cognitivista, posição didática esta através da qual se apresenta o positivismo, como se nota nos seguintes exemplos:

A partir del esquema propuesto por Krashen – input comprensible + 1, o sea, lo que el alumno consigue comprender y lo que le es nuevo en todo los sentidos – gramática, léxico, fonética – elaboramos actividades, investigamos textos, formulamos esquemas gramaticales y creamos unidades didácticas que pueden contribuir sistemáticamente a la evolución de interlengua a lengua meta.” (Manual do Professor do Hacia el Español. Aclaraciones y Orientaciones. Objetivos/Fundamentación Metodológica, 2005: 04).

El libro está organizado en diferentes apartados, cada cual elaborado para desarrollar distintas competencias (representación y comunicación; investigación y comprensión; contextualización sociocultural) ya abarcando habilidades lingüísticas específicas con el objetivo de ejecutar con éxito el proceso de enseñanza.

Corroborando esta auto-declaração cognitivista presente nos LD em análise, é possível vislumbrar tal inscrição cognitivista no interior do LD sendo refletida na ênfase gramatical com que foi organizado o conjunto do material didático, conforme se ilustra nos seguintes exemplos:

Tu tarea será conjugar, en tu cuaderno, los verbos de la lista, sacados del texto “La oruga”, solamente en los tiempos que faltan, manteniendo la misma persona verba en que ya se encuentran. Ej.: mira-miró-miraba-mire-mirará. (Mucho, v. 01, 2001: 142).

Completa los huecos con los artículos definidos (el/la) e indefinidos (un/una) en singular, como en el ejemplo” (Hacia el Español, v. 01, 2005: 211).

Acreditamos que neste momento caiba a ressalva de que não consideramos a proposta cognitivista em si como um “mal” a ser evitado. O que defendemos é que as correntes teóricas se justificam apenas por necessidades surgidas historicamente e avaliamos que as necessidades atuais sejam diferentes daquelas nas quais foram elaboradas. Assim sendo, nossa postura é a de que cada viés teórico deva ser

percebido como uma resposta a perguntas específicas e pontuais. É a partir desta linha de raciocínio que questionamos tanto as propostas quanto os possíveis processos gerados a partir do consumo indiscriminado (nos moldes aqueles descritos por Grigoletto, *ibidem*) de tais livros didáticos.

4.3 SEGUNDA EDIFICAÇÃO: SOBRE O QUE VEM A SER LINGUAGEM

Sabe-se que o processamento da linguagem e uma possível conceituação sobre esta são questões que têm despertado inúmeras inquietações teóricas. Uma das intenções deste trabalho é justamente detectar os conceitos de linguagem e de língua que permeiam o instrumento lingüístico aqui em questão.

Neste momento apontamos para o fato de duas das obras aqui em análise se apresentarem a partir de um viés que considera a língua enquanto comunicação que viabiliza uma possível interação.

Conforme defendemos em nossa interpretação, as autoras se fundamentam em uma abordagem comunicativa que foi inicialmente apresentada por Hymes (1972), refinado por Canale e Swain (1980) e revisado por Canale (1983), sendo amplamente discutida por outros autores a partir de então. Esta abordagem toma como base o desenvolvimento dos quatro componentes da competência comunicativa — competência gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica ou pragmática, como vislumbramos com os trechos que figuram na seqüência:

En resumen, no basta apenas que el alumno tenga competencia gramatical para realmente dominar el idioma español. Es necesario poseer un buen dominio de la competencia sociolingüística, de la competencia discursiva y de la competencia estratégica, elementos básicos de nuestro libro. Mucho: Español para brasileños, vol. 01, 2001

(...) en este material se concibe la lengua como vehículo de comunicación, como instrumento que facilita la interacción humana – escrita u oral-, dinámico y en constante mutación, lo cual supone que su actualización sólo se da en el discurso, es decir, en contextos socioculturales variados y variables. Por lo tanto, la negociación de significados, el conocimiento de las diferentes estructuras y turnos del discurso (oral o escrito) y su funcionamiento, así como la aceptación de las distintas variantes lingüísticas del español (fonéticas, morfosintácticas y léxicas), son componentes fundamentales que hacen factible la interacción entre los hablantes. Español Ahora, vol. 01, 2005

Se no primeiro excerto identificamos sua filiação à abordagem comunicativa justamente a partir das competências descritas por essa abordagem, no segundo “se concibe la lengua como vehículo de comunicación”. Essa concepção híbrida de linguagem considera que sua finalidade seja a interação humana. Sob o nosso prisma de análise, essa postura implica assumir a interação como terreno onde se dá um processo de atualização da língua abstrata que Saussure concebeu. Ora, se as autoras se propõem a vincular a língua em uso com uma certa língua abstrata, porque consideram essa abstração como uma norma a ser perseguida por todos, acabam por desconsiderar os efeitos ideológicos intrínsecos à linguagem e que, desde os estudos efetuados pelo círculo de Bakhtin, não podem simplesmente serem deixados à margem.

Não obstante estarmos em consenso com Bakhtin (2006), neste ponto do trabalho, esclarecemos que para o viés teórico aqui assumido não concebemos a linguagem como sinônimo de interação, como a percebe este filósofo da linguagem. Anterior e além disso, a concebemos como a condição *sine qua non* para a fundação de nosso psiquismo (Revuz, 1998), para o estabelecimento de uma rede que amarra todas as interações descritas por Bakhtin, já que via “linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas”, nas palavras de Lacan (1992:11). Estas relações englobam tanto o não-dito como a historicidade mobilizada em cada situação de interação. É na historicidade que a noção de memória justifica sua pertinência. Como temos tentado demonstrar, a memória possui como aspecto palpável a ideologia.

Os instrumentos lingüísticos aqui em análise, ao afirmarem que esta norma ideal se relaciona de alguma maneira com o discurso, já que “su actualización sólo se da en el discurso”, concomitantemente asseveram que discurso neste contexto aparece como sinônimo de *desempenho* – apropriando-nos da dicotomia *competência* e *desempenho* - tal qual formulada por Chomsky, figurando como língua em uso e aparecendo como sinônimo de texto. Assim sendo, nos sentimos à vontade para dizer que tais obras, ao se apoiarem em uma concepção de língua enquanto veículo, enquanto canal de comunicação nos moldes descritos por Jakobson (1956), se sustentam em uma base cognitivista. Nelas, o pensamento é anterior ao discurso e a língua é concebida como uma estrutura responsável por transmitir certa informação pré-existente, igualando-a aos códigos de comunicação

animal, se não fosse por sua dupla articulação (Saussure, 1917) e a criatividade humana responsável por produzir um número infinito de sentenças a partir de um número finito de elementos (Chomsky, 1957).

Na tentativa de cercear os sentidos que até aqui foram criados: não é somente devido ao fato de tais livros enfatizarem o ensino gramatical a partir de sua concepção de linguagem como comunicação que os caracterizamos como apoiados em um viés cognitivista. Como temos argumentado, a AD se preocupa com processos e não com produtos. Desta forma, são as maneiras pelas quais tais LD trabalham a gramática a serviço da comunicação é que nos levam a classificá-los como cognitivistas. A língua em tais obras é apresentada como um código formal a ser aprendido em etapas previamente determinadas e devidamente milimetradas, conferindo-se grande importância à descrição metalingüística, já que os textos, conforme já denunciado há mais de vinte anos por Geraldí (1984), ao analisar a prática vinculada ao de ensino de língua materna, são usados como pretexto para o ensino de gramática normativa.

Ao entendermos que não existe nenhuma realidade pré-discursiva, já que a realidade mesma somente se define via discurso, a partir do trabalho ideológico – que é o aspecto material da memória –, conferimos à linguagem não meramente o caráter de simples meio de comunicação que possibilite a interação, já que é através dela que o sujeito é chamado à existência enquanto tal, nos termos de (SERRANI-INFANTE, 1997: 67):

Assim, desta perspectiva não se entende a língua enquanto código (códigos são explícitos), mas enquanto estrutura verbal simbólica, cujas marcas formais ganham sentido ao se realizarem em processos discursivos, historicamente determinados, e determinantes na constituição do sujeito.

A partir de nosso alicerce teórico, consideramos a linguagem como fundante de nossa vida psíquica, já que, ao ser atravessado pela linguagem, o sujeito se constitui como tal. Nesta mesma linha de raciocínio, nos distanciamos de Jakobson (idem) que iguala o processo lingüístico a qualquer ato de comunicação em que o destinador encaminha uma mensagem ao destinatário e defendemos que “la función del lenguaje no es informar, sino evocar”, segundo Lacan (1945b: 233). Assim, sendo, colocamos que a linguagem surja como evocação de algo que não está presente, surgindo no lugar de uma ausência, entre em cena para tamponar

simbolicamente a falta que nos constitui e que guia nosso desejo, enquanto concomitantemente organiza toda a vida psíquica do sujeito em jogo.

As próprias Orientações Curriculares Nacionais estabelecem que seja “fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (p. 131), prerrogativa esta que, em grande medida, coaduna com nossa visão sobre em que deva se pautar o ensino de língua estrangeira: na compreensão e construção de novos significados, conhecimentos e valores, que em última instância favorecem a tolerância e instauram a possibilidade de uma nova ordem, aqui entendida como estado de coisas, mas em oposição a *status quo*.

Endossando as palavras de Coracini (2007: 132), colocamos que “aceitar o diferente – passa, necessariamente, pela experiência do estranhamento e nos faz compreender o estrangeiro, o estranho que somos, que habita em nós (Kristeva, 1988)”, experiência de estranhamento esta que, a partir do desarranjo subjetivo descrito por Serrani (1997), pode vir a desembocar em outros possíveis, conforme proposto por Geraldi (2007: 68).

Ao focarmos novamente as atenções em nosso *corpus* de análise, percebemos que ambos trechos dos LD aqui em pauta se sustentam em uma visão de língua tão somente enquanto comunicação.

Somando-se a este feito, trazemos um terceiro excerto, que ainda preso a uma concepção lingüística que nos remete às reflexões platônicas sobre a linguagem, a concebe não como expressão do pensamento, mas como seu reflexo, conforme se vislumbra na epígrafe de um texto introdutório, destinado aos alunos: “Persona que habla a medias, piensa a medias, a medias existe. Pedro Salinas, escritor español” (Hacia el Español, v. 2, 2005, *A los alumnos*).

Em uma concepção de linguagem que a concebe como reflexo cristalino do pensamento, também acabam por caracterizá-la como um conjunto de palavras e certas regras para sua combinação, sendo que o sistema enquanto abstração é considerado crucial no ensino de línguas estrangeiras, tal como comprovamos com um trecho do LD em questão:

(...) En este nivel, además de los nuevos asuntos gramaticales, retomamos y profundizamos algunos que ya fueron vistos en el nivel básico(...) Hemos dado una especial atención al léxico, pasando por extranjerismos, expresiones idiomáticas, hasta los refranes(...)

Esperamos que este material pueda ser en tus manos un instrumento más para el desarrollo de tu expresión, para el singular encuentro con otra cultura y, sobre todo, para que tu existencia no se realice a medias, sino por completo” (Hacia el Español, v. 2, *A los alumnos*)

4.4 TERCEIRA EDIFICAÇÃO: ESQUADRINHANDO O CONCEITO DE IDENTIDADE

Em aparente consonância com uma concepção de linguagem, que caracterizamos como discursiva, que em certa medida se torna oficial com as OCN, dois dos LD em cena se mostram coerentes com uma visão de ensino de língua estrangeira que objetiva o trabalho processual com a identidade do aprendiz a partir de sua exposição à alteridade, conforme apresentamos nos excertos que seguem:

Entendemos que la enseñanza del español debe dar condiciones efectivas para el alumno construir (sic) su propia identidad sociocultural a partir del reconocimiento de las diferencias entre su contexto y aquéllos en los que se inserta el idioma castellano en el mundo. (Mucho, v. 1, 2001: 03)

Entendemos, comunicarnos sin idiomas intermedios, se vuelve hoy una necesidad primordial, ya que saber la lengua del otro es ir mucho más allá: es entender su realidad y reinterpretar la nuestra. (...) Esperamos que éste sea uno de los instrumentos para facilitar este encuentro tuyo con el idioma español; el inicio de una relación duradera, uno de los caminos de descubrimiento del otro, de su lengua y su cultura, del que está tan cerca de nosotros y a la vez, ultramar. (Hacia el Español, v. 1, 2005: 03)

As autoras apostam num trabalho identitário a partir da exposição à alteridade, aqui representada pela língua espanhola, mas a partir de uma idéia de totalidade abarcável por um sujeito consciente, coadunando, assim, com uma concepção de identidade que tem se mostrado obsoleta como ferramenta explicativa da/na contemporaneidade. Coincidimos com Serrani-Infante (1997: 08), quando considera que “o termo ‘identidade’, em sua concepção tradicional, sugere uma idéia de unidade e de estabilidade, conflitante com o descentramento que a descoberta do inconsciente nos revelou”.

Neste trabalho argumentamos que as identidades não se constroem conscientemente, não sendo, portanto, propositais. Em verdade, a partir de nosso viés teórico elas decorrem das práticas sociais, dos processos discursivos, do contingencial, e obedecem a condições concretas e imprevisíveis de tais práticas.

Ao tomar como apoio as palavras de Hall (2004: 12-13), argumentamos que as identidades sejam processos instáveis que se constroem por meio das diferenças, por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que falta ou com aquilo que não é, pois “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”. Dentro deste viés, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que estão sendo continuamente deslocadas (idem: 13). Devido a esta instabilidade característica do conceito, preferimos o termo identificações ao conceito de identidade. Na definição dada por (SERRANI, 1997: 08):

A identificação é entendida enquanto marca simbólica a partir da qual o sujeito adquire, não sua unidade, mas sua *singularidade*. Enquanto a identidade é entendida como representação do *ser*, a identificação enfatiza a referência ao *dizer*.

A partir da definição fornecida por Serrani, concluímos que a identificação seja um processo que se desenvolva inconscientemente a partir do trabalho com a linguagem e, exatamente por este motivo, seja singular, estabelecendo-se de maneira única para cada sujeito, sendo impossível a generalização de tal processo para uma clientela ideal como pressupõe o autor do LD.

Consideramos que os LD aqui em foco se embasam em uma concepção de identidade configurada na modernidade que perde seu poder explicatório na atualidade, época também conhecida como pós-modernidade. Dito de outra forma, consideramos que as obras com as quais trabalhamos produzem o efeito de um trabalho identitário a partir de uma conceituação estanque, imóvel, imune ao equívoco e ao heterogêneo, metaforizado pelo sujeito cartesiano conforme se desenha no Iluminismo.

A terceira coleção, *Español Ahora*, pelo menos em sua apresentação, não se refere a nenhum aspecto da subjetividade do aprendiz silenciando sobre o “‘desarranjo’ subjetivo que possibilita um ‘re-arranjo’ significativo” (Serrani, 1997: 09), já que concebe a língua “como vehículo de comunicación, como instrumento que facilita la interacción humana como un sistema dinámico y en constante mutación” (*Español Ahora*, Presentación: 04). Justamente por este motivo, julgamos que esta obra seja a que mais se aproxime de uma concepção de língua como veículo neutro,

mera transmissora de nossas conscientes intenções comunicativas, como demonstraremos mais adiante.

4.5 ARQUITETURA DOS FATOS EM ANÁLISE

Se no tópico anterior nos preocupamos primordialmente em detectar as maneiras pelas quais os livros se auto-representavam, focando-nos de maneira mais detida no “Manual del Profesor”, “Hablando con los profesores”, “Presentación”, “A los alumnos” - tópicos que em certa medida se encontram à margem do que venha a configurar o ensino de língua espanhola no interior destes LDs -; a partir deste ponto do trabalho, o que tratamos de fazer é interpretar fatos que consideramos relevantes já no interior destes instrumentos lingüísticos, aquilo que será consumido sob o rótulo de ensino de língua espanhola por alunos e professores conjuntamente.

4.6 MUCHO: ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS

Este título consiste numa coleção publicada pela Editora Moderna em 2002 na cidade de São Paulo, destinada ao Ensino Médio e dividida em três volumes, sendo que cada volume se subdivide em 07 unidades.

Esta coleção, distintamente do descrito por Grigoletto (ibidem), não possui uma lista de atividades que se distribuam em obediência a uma determinada seqüência fixa no decorrer das distintas unidades. Ainda que exista uma formalização com a devida descrição da importância das atividades trazidas pelo material e das habilidades por elas desenvolvidas, faz-se interessante notarmos que estas atividades não se disponibilizam em uma ordem cristalizada no interior de todas as unidades didáticas.

Obedecendo a um critério de revezamento em certa medida aleatório, este livro acaba por assumir um caráter de relativa plasticidade e variação. Justificamos a expressão “relativa plasticidade e variação” devido ao fato de que, ainda que esta coleção não obedeça fielmente a uma ordem preestabelecida; já está pensado de antemão o rol de atividades que protagonizarão neste livro, como se nota na seção denominada “Hablando con los profesores”, apêndice que aparece nas primeiras páginas do livro do professor e a partir da qual se subentende que esta variação seja

somente relativa, dado que acontecerá dentro de um conjunto limitado de possibilidades.

Acreditamos também que seja importante destacar neste momento a preocupação das autoras em detalhar os objetivos e habilidades específicas desenvolvidas a partir do trabalho de cada atividade. Desta forma, cada atividade, de forma genérica, visa o desenvolvimento de três competências básicas: “Representación y comunicación”, “Investigación y comprensión” y “Contextualización sociocultural”. Consideramos o significativo *competência* muito distante do modo processual como a AD aborda e explica as atividades humanas e, dentre elas, as atividades escolares, já que o interpretamos muito mais como produto que como processo. Somando-se a este fato, sabemos que seu desenvolvimento pressupõe operações mentais e capacidade de uso de determinadas habilidades; assim sendo, não leva em consideração o sujeito inconsciente, cujo controle não nos é acessível. Desta maneira, neste trabalho utilizamos a palavra *práticas* como um possível sinônimo (que como todos o são, não é perfeito, por estar cada um já envolto de significados da formação discursiva da qual toma parte) por estar em maior consonância com o viés teórico aqui adotado.

Dentro de cada uma destas práticas, existe, ainda, o detalhamento das habilidades específicas aí desenvolvidas, conforme se vislumbra no quadro disponibilizado na seqüência:

Competencia	Habilidades Específicas
Representación y comunicación	<p>Elegir el registro adecuado a la situación en la cual se procesa la comunicación y el vocablo que mejor refleje la idea que pretende comunicar.</p> <p>Utilizar los mecanismos de coherencia y cohesión en la producción oral y escrita.</p> <p>Utilizar las estrategias verbales y no verbales para compensar las faltas, favorecer la comunicación y lograr el efecto pretendido en situaciones de producción y lectura.</p> <p>Conocer y utilizar el español como instrumento de acceso a informaciones, a otras culturas y a otros grupos sociales.</p>

Investigación y comprensión	<p>Comprender de que (<i>sic</i>) manera se puede interpretar una determinada expresión a causa de aspectos sociales y/o culturales.</p> <p>Analizar los recursos expresivos del lenguaje verbal, relacionando textos/contextos por medio de la naturaleza, función, organización y estructura lingüística, según las condiciones de producción/recepción (intención, época, lugar, interlocutores participantes de la creación y propagación de ideas y elecciones, faltas, tecnologías disponibles).</p>
Contextualización sociocultural	<p>Saber distinguir las variantes lingüísticas.</p> <p>Comprender en qué medida los enunciados reflejan la manera de ser, pensar, obrar y sentir de quienes lo producen.</p>

Conforme depreende-se da leitura deste quadro, colocamos em relevo um notório esforço por parte das autoras na construção de um efeito de total controle sobre o processo de ensino-aprendizagem, como se fosse possível gerenciar este processo em células tão ínfimas. A partir destes dados, julgamos que, ainda que traga logo em sua apresentação a assertiva de que “(...) la enseñanza del español debe dar condiciones efectivas para el alumno construir (*sic*) su propia identidad sociocultural a partir del reconocimiento de las diferencias entre su contexto y aquellos en los que se inserta el idioma castellano en el mundo”. (Mucho, 2001: 03), acreditamos que podemos vincular esta postura a um posicionamento de matriz positivista perante o mundo, já que parte da pressuposição de um sujeito consciente não só sobre seu próprio processo de aprendizagem, mas, também consciente sobre a aprendizagem alheia, julgando-a passível inclusive de ser gerenciada.

No que toca à nossa reflexão propriamente dita --a consideração do relacionamento das distintas “variantes” no interior do espaço fechado em que se constitui o LD para o ensino de língua espanhola a brasileiros--, nos deparamos com a existência de uma seção chamada *Lenguacuriosa*. Faz-se importante chamar a atenção do leitor para o fato de que esta seção, a diferença do que acontece com as outras atividades (que obedecem a um esquema de revezamento), marca presença em todas as unidades de dita coleção, opção metodológica esta que, se por um lado reforça nossa interpretação sobre a “relativa plasticidade e variação” com a qual caracterizamos o livro, por outro, evidencia a importância dada a este tópico pelas

autoras em questão. Assim sendo, no decorrer de toda a coleção, encontramos 21 momentos em que as autoras se propõem a falar explicitamente sobre as variantes lingüísticas.

Não obstante à importância conferida ao tópico, consideramos que, em um movimento inverso ao conscientemente assumido, acabam por marginalizar essas variantes, ao invés de integrá-las no todo que se constitui a língua espanhola, conforme enunciado pelas próprias autoras na apresentação deste LD, quando se propõem a “presentar las distintas variantes del idioma dentro del contexto hispanoamericano”.

Ora, de maneira inicial tomemos o título desta atividade que se mantém invariável em todas as unidades dos três volumes: *Lenguacuriosa*- substantivo neológico formado a partir de justaposição de um substantivo a um adjetivo corrente em língua espanhola.

De acordo com o Diccionario de la Real Academia Española, o substantivo *lengua* traz em suas duas primeiras acepções: **1. f.** *Órgano muscular situado en la cavidad de la boca de los vertebrados y que sirve para gustación, para deglutir y para modular los sonidos que les son propios; 2. f.* *Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.*

No que tange à definição do adjetivo *curiosa*, temos nas quatro primeiras acepções: **1. adj.** *Que tiene curiosidad; 2. adj.* *Que excita curiosidad; 3. adj.* *Limpio y aseado; 4. adj.* *Que trata algo con particular cuidado o diligencia.*

No caso de juntarmos as duas primeiras acepções das palavras em questão, teríamos como paráfrase possível e provável em português: língua ávida por novos conhecimentos. Entretanto, ao unirmos as respectivas segundas acepções, nos resulta o seguinte equivalente em português: língua que provoca a curiosidade. Se na primeira hipótese é a nossa língua enquanto órgão dos sentidos quem está interessada, quem possui curiosidade com relação ao outro, já no segundo exemplo, o que temos é um conjunto de regras lingüísticas, diferente do nosso, que nos desperta a curiosidade. Não obstante a este fato, é impossível deixar de aludir a que, pelo menos para nós brasileiros, a palavra *curiosa* imediatamente nos remete à idéia de algo que foge do padrão, que é estranho e por vezes até engraçado, o que, provavelmente se deve ao nosso imaginário lingüístico, tal qual descrito por Pêcheux (idem: 176) e ao qual relaciona os efeitos “das propriedades lexicais, evidentes em sua identidade. Isso marca - parece-nos - a ascendência dos processos ideológico-

discursivos sobre o sistema da língua e o limite de autonomia, historicamente variável, desse sistema”.

Faz-se interessante, entretanto, mencionar que este efeito de sentido não se trata somente de uma inferência feita a partir de nossa língua materna (o que não constituiria exatamente um entrave à nossa interpretação, dado que o LD em questão é de produção brasileira), sendo corroborado pelo *Señas: Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños*, onde também se lê: **2. adj.** Que es extraño o raro. Neste sentido, a seção intitulada *Lenguacuriosa* nos permite que a interpretemos, e isto a partir de seu próprio título, como uma seção que trata de abordar uma amostra de língua tomada como diferente, que foge à norma, não estabelecendo coesão com o todo que constitui a língua espanhola.

Outra leitura também possível a partir do neologismo posto em voga se calca na junção da segunda acepção do primeiro termo e na terceira do segundo termo, trazendo como equivalente em português: sistema lingüístico limpo e asseado, o que, a partir de um mecanismo semântico distinto, novamente faz referência à idéia de uma língua homogênea, livre de impurezas, que aqui interpretamos como as próprias variantes trazidas à tona.

Ainda que tenhamos combinado ambas as palavras a partir de distintas permutas, sabemos que a justaposição de duas palavras acaba por derivar em um neologismo que muitas vezes não se refere à simples adição das duas palavras, conforme nos explicita Lacan:

Redoblando únicamente la especie nominal sólo por la yuxtaposición de dos términos cuyo sentido complementario parece deber consolidarse por ella, se produce la sorpresa de una precipitación del sentido inesperada (1945: 396)

Ora, ainda que a precipitação do sentido em nosso caso não seja totalmente inesperada, já que inclusive se encontra registrada em diversos dicionários, argumentamos que a precipitação do inesperado no sentido se relacione justamente com o cerceamento dos sentidos, já que dado sentido nos aparece como um dardo certo: *lenguacuriosa* é um neologismo que se apresenta ao brasileiro sob a forma de uma pseudo-transparência, dado que o sujeito comum, mesmo que nunca tenha se submetido ao estudo da língua espanhola, ao se deparar com este lexema, se arriscaria a dizer que se trata de uma língua que se caracteriza por suas

peculiaridades, exceções que fogem à regra (como se as outras também não o fossem).

Aliás, o semantema da palavra *peculiaridades* aqui usado para interpretar o neologismo *lenguacuriosa* figura já no primeiro exemplo desta seção no primeiro volume de dita coleção, página 14: “Interjecciones peculiares de Hispanoamérica”.

Ora, se até este momento o que fizemos foi elencar as definições possíveis para este termo, a partir de consultas a dicionários, não foi com a finalidade última de nos calcar na língua idealizada e abstrata que neste instrumento também é veiculada. Ao alinharmos e permutarmos a acepções presentes em distintos dicionários, esforçamo-nos por demarcar os campos semânticos pelos quais o sujeito pode escorregar sob a influência do significante, já que “la noción de un deslizamiento incesante bajo el significante se impone” (Lacan, idem: 396) , salientando que os efeitos de sentido produzidos por este enunciado nos ouvidos de uma brasileira não é resultado somente de reverberações trazidas por sua memória individual, já que esta interpretação também é apresentada por Silva (2003: 08):

En la parte denominada “*Lenguacuriosa*” son presentadas expresiones idiomáticas y palabras de uso regional y sus distintos niveles (culto, popular, etc.). Sin embargo, aunque haya este espacio reservado para la diversidad léxica, ella es presentada como algo exótico, una curiosidad, como se sugiere el nombre de la parte del manual en la que son presentadas: *lenguacuriosa*.

Na verdade, ao trazer as definições que nos são oferecidas pelos dicionários de língua espanhola, gostaríamos de salientar o fato de que tais significados (por nós processados enquanto brasileiros) também são possíveis em língua espanhola, fazendo parte inclusive do que se considera a norma *standard*. Assim sendo, não podemos imputar dita compreensão somente à nossa desconfortável postura de falante estrangeiro da língua espanhola (ainda que dito fato não impossibilitasse nossa análise interpretativa, afinal, o livro é feito no Brasil, tanto para professores como para alunos que possuem como língua materna a língua brasileira, conforme já argumentamos), mas considerar que esta seja uma compreensão possível inclusive a partir do que se considera o espanhol ideal, abstrato, digno de prestígio, figurante tanto nos livros didáticos quanto nos dicionários.

Somando-se a este fato, temos que o título *Lenguacuriosa* aparece sempre como um *slogan*, trazendo à sua esquerda, em uma superior posição na escala

hierárquica de importância - já que vem antes mesmo que o próprio título – o desenho de uma lupa que tenta observar um ponto de interrogação. Com relação à lupa, sabemos que é um instrumento usado para que vejamos algo com maior precisão, em detalhes, já que serve para amplificar o objeto em observação. Entretanto, ver o quê? - pergunta esta que reflete e é refletida pelo próprio desenho que aparece dentro da lupa: um ponto de interrogação como símbolo da incógnita, do desconhecido, da dúvida, da anticerteza, da anti-exatidão. A interrogação, a partir de nosso prisma de análise, evoca o ainda não-classificável, aquilo que ainda não sabemos definir, que se apresenta sob a forma de uma pergunta que, por um lado, nos empurra a maquinar alguma resposta e, por outro, reforça a nossa hipótese de que as variantes hispano-americanas venham a ser trabalhadas como um resíduo, como amostras de língua que não se encaixam no cânone lingüístico, na língua espanhola enquanto tal.

Já na página 06 do livro em análise, mas ainda na parte em que as autoras estão preocupadas em apresentar e justificar-se a respeito dos esquemas de atividades por elas propostos, nos deparamos com os objetivos delineados para a seção que se denomina *Lenguacuriosa*.

Competencias	Representación y comunicación	Investigación y comprensión	Contextualización sociocultural
Lenguacuriosa	-presentar expresiones idiomáticas y vocablos de uso regional español y sus diferentes niveles de lenguaje;	- permitir la evaluación del uso efectivo de los recursos lingüísticos presentados cuanto a interlocutor, contenido del mensaje, intención de la comunicación y resultados pretendidos;	- presentar las distintas variantes del idioma dentro del contexto hispanoamericano

Consideramos que ao traduzirem tais palavras a uma dita norma neutra (onde está neutra, leia-se madrilenha) consideram tal variante não só como um dos significantes possíveis, mas a elevam ao estatuto de significado puro (como se isso também fosse possível e como se este fosse superior ao significante), tomando-o como essência, como conteúdo a ser expresso pelo significante, que por sua vez é

considerado como um mero transportador da idéia. Por conseguinte, colocam dita variante em um patamar evidentemente superior se cotejada com as demais, localização hierárquica esta que, segundo nossa linha de raciocínio só pode ser conquistada a partir de um abafamento da heterogeneidade constitutiva da linguagem e que consideramos como ranço do processo de colonização ao qual fomos submetidos.

Tendo em consideração tudo o que aqui expusemos, neste momento, trazemos um exemplo como forma de ilustrar nossa argumentação de que, ao se esforçarem por traduzir o local no que é julgado como universal, acabam por impedir o movimento, o deslizamento do sujeito sob a cadeia significante. Na página 88 do volume 01, temos o seguinte quadro:

⚡ LINGÜÍSTICA

Forman parte del *vocabulario cubano* corriente las palabras abajo.

Amarillo	Cobarde: Aquel hombre es un tipo amarillo.	 <p>FOTOS: JULIO ASSIS SIMÕES</p>
Caballo	Amigo: ¿Cómo estás, caballo?	
Curralo	Trabajo: Voy pa'l curralo.	
Embori	Delator: Ten cuidado con aquél, que es embori.	
Facho	Robo: El facho fue al amanecer.	
Fardo	Pantalón: ¿Cuánto te costó el fardo?	
Fuca	Pistola: La fuca desapareció.	<p>Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.</p>
Gao	Casa, domicilio: El gao se me está cayendo.	
Güiro	Fiesta: Esta noche tenemos un güiro en mi casa.	
Jama	Comida, sustento: La jama ya está fría.	
Lima	Camisa: Hoy me estrené la lima nueva, la de manga larga.	
Macri	Hombre blanco: Ese macri no es de aquí.	
Monada	Policía, autoridad: La monada está revuelta.	
Nébole	Amigo, compañero: ¡Hace cuánto no te veo, nébole!	
Pasta	Dinero: Ya trajeron la pasta.	
Pincha	Trabajo, faena: Está muy dura esta pincha.	
Pura(o)	Madre(padre): Voy a visitar a mi pura.	
⚡ ¿Qué bolá!	¿Cómo estás? ¿Cómo te va?: Lucía, ¡qué bola!	
Quemar el tenis	Ir a la carrera: Ahí viene Ana quemando el tenis.	
Romperse	Morir: Mi vecino se rompió.	
Tacle	Engaño, embuste: Con tacles no me vas a convencer.	
Tembana	Mujer de edad madura: La tembana está muy conservada.	
Teque	Discurso, explicación prolongada y exasperante: No me vengas con teques, chico.	
Yira	Dinero: Estoy sin yira.	

Consideraciones acerca del vocabulario cubano. Leonardo Depestre Catony. La Habana, Cuba, Editorial de Ciencias Sociales, 1985.

Ainda que em dito excerto tenhamos uma valorização de certa variante hispano-americana, dita valorização é feita sobre critérios cuja consistência colocamos em pauta. Em outras palavras, conforme temos nos esforçado por demonstrar, consideramos que tais variantes sejam elencadas para que concomitantemente sejam apontadas como exteriores ao todo complexo e heterogêneo constitutivo da língua espanhola.

Primeiramente salientamos o fato de que esta apresentação seja feita sob a forma de uma lista de palavras deslocadas sem qualquer tipo de contextualização, senão o exemplo de uso que vem na seqüência.

Posteriormente, problematizamos a generalização na qual se encaixa estas palavras: “Forman parte del vocabulario cubano corriente” ¿Qué sería el vocabulario cubano corriente? Ora, como falante de português como língua materna, só podemos colocar este léxico em funcionamento conferindo-lhe sentido como “que está em uso no momento presente”, interpretação esta que também é corroborada pelo dicionário da Real Academia Española.

Entretanto, ao consultar um falante nativo da variante cubana – a saber, o orientador desta dissertação - sobre a justeza desta característica para os termos que figuram na seqüência, nos deparamos com uma problematização desta abrangência, já que, segundo este falante, tal conjunto léxico tende mais bem a ser rejeitado por grande parte dos falantes por estar vinculado a certa estratificação social com a qual não gostariam de se identificar.

Ainda que o título *Lenguacuriosa* somente nos ofereça uma possível leitura sobre a compreensão das autoras do livro didático sobre qual venha a ser o status a ser assumido pelas ditas variantes no interior deste LD, argumentamos que o complexo forma-conteúdo que neste manual vislumbramos, em muitos sentidos, trabalha a favor de uma caracterização negativa desta atividade, principalmente pela não articulação com o restante do livro - já que estas palavras se encontram sem nenhum tipo de contextualização, como bem observa Silva (2004), não sendo retomadas em textos ou atividades, não sendo incluídas, portanto, no que este pesquisador considera o léxico ativo do aprendiz.

Distinguindo-nos deste pesquisador em nosso viés teórico, nossa crítica mais aguda recai sobre o fato de que tais listas de palavras, por estarem sendo apresentadas fora do contexto sócio-histórico, terminam “homogeneizando o que é

por natureza heterogêneo, ou seja, abafando a heterogeneidade da linguagem, resultante da interdiscursividade inerente a todo ato de fala (ou escrita)” (Coracini, 2003b: 156). Somando-se a este fato, coadunamos com Silva (idem) e apontamos que além deste desajuste basal, que classificamos como pertencente ao âmbito da coerência; exista certo desacerto na engrenagem mesma de dito LD, já que tais atividades se apresentam como uma voz marginal, não estabelecendo vínculo com as atividades que a circundam, fato este que prejudica sua coesão interna.

Outro efeito de sentido posto em circulação a partir de tal seção se refere aos pretensos efeitos de diversificação cultural buscados, efeitos estes que, em última instância, só fazem é reforçar os estereótipos que envolvem a língua espanhola, congelando o aluno em uma posição discursiva já assumida antes do contato formal com sua materialidade, impossibilitando assim o descentramento descrito por Revuz (1998) como a abertura das portas da relativização; o desarranjo subjetivo (cf. Serrani-Infante), descrito como um re-arranjo significante responsável pela inscrição do sujeito em novas formações discursivas preponderantes, que, em termos mais práticos, se traduz na “aquisição” bem sucedida de uma segunda língua; a percepção da existência de um estranho que está não só no outro, mas também me habita, estranho este cujo contato possibilitaria o desabrochar do sujeito inconsciente, potencializando o desenvolvimento do sujeito do desejo tal qual descrito por Coracini (2007).

No quadro aqui em análise, ao lado de ditas palavras temos uma foto da Plaza de la Revolución onde a estampa do rosto de Che Guevara aparece aí como um emblema. Não por pura coincidência, em 2002, a top model Gisele Bündchen abre a temporada de moda praia no São Paulo Fashion Week com um biquíni que trazia como estampa o mesmo semblante que aparece na foto selecionada pelo LD em questão. Ora, se Che Guevara nem cubano era, só podemos enveredar nossa interpretação em um viés em que a representação cultural também neste LD se dá pelo icônico, pelo estereótipo: se recorta aquilo que já se encontra cimentado no imaginário coletivo e o coloca como o signo de uma cultura, trabalho este que ao invés de funcionar em prol de um descentramento do sujeito tal qual nos propõe Revuz (2001), só vem a favorecer seu congelamento, sua estagnação frente à alteridade.

Se inscrever numa língua estrangeira significa, sempre e inevitavelmente, provocar confrontos, portadores de conflitos, entre as formações discursivas fundamentais (...) e as formações discursivas ou os modos de significação da segunda língua. É, pois, dessa relação contraditória e da capacidade de cada um articular as diferenças que decorre o grau de sucesso e o modo de acontecimento do processo de aquisição de uma segunda língua. (CORACINI, 2003b: 154)

Na verdade, no exemplo em análise nos deparamos com certa paralisação no relacionamento estabelecido entre as formações discursivas de base e aquelas pertencentes às vinculadas à língua-alvo, já que o próprio LD se apresenta como um veiculador de estereótipos já bastante correntes em nosso imaginário, dificultando assim o desarranjo significativo aqui defendido, o corpo-a-corpo com a língua descrito por Coracini (2007: 49) que se remete a Derrida (2001), como único processo possível no relacionamento com uma língua. Segundo esta autora, dada a nossa impossibilidade de dominar a língua –materna ou estrangeira--, estamos fadados a com elas nos relacionar como dois corpos, em que um é capaz de modificar o outro, resignificando-o, nele imprimindo suas marcas, deixando suas cicatrizes.

Consideramos que o livro em análise, ao eleger uma língua padrão, *standard*, considerada o possível significado de todas as outras variantes, desconsidera a corporeidade intrínseca às línguas a partir da qual pode se concretizar algum tipo de processo identitário. Basicamente por este motivo, julgamos que ele não venha a cumprir com a proposta enunciada inicialmente, a saber: “dar condiciones efectivas para el alumno construir (sic) su propia identidad sociocultural a partir del reconocimiento de las diferencias entre su contexto y aquéllos en los que se inserta el idioma castellano en el mundo.”

4.7 HACIA EL ESPAÑOL

Título de uma coleção editada em 1999 na cidade de São Paulo pela Editora Saraiva e dividida em três volumes: o primeiro está organizado em 12 unidades didáticas, sendo que os outros dois volumes se subdividem somente em 8 unidades, cuja seqüência, variedade e distribuição das atividades são distintas em cada um destes segmentos, pois se esforçam por respeitar as necessidades efetivas dos

alunos, de acordo com o grau de complexidade de cada etapa proposta durante o curso, conforme colocado pelas próprias autoras no Manual do Professor:

En este sentido, (...) elaboramos actividades, investigamos textos, formulamos esquemas gramaticales y creamos unidades didácticas que pueden contribuir sistemáticamente a la evolución de interlengua a la lengua meta. (Aclaraciones y orientaciones, *Hacia el Español*, vol. 1: 04)

No que tange aos processos pelos quais se configura a língua espanhola, a partir da consideração de suas variantes, notamos uma explícita preocupação em fazer visível ao público-alvo o fato de que dita língua possui outras formas de materialização, diferentes modos de atualização, que se refletem no substantivo pluralizado “variantes”, como notamos no excerto colocado na seqüência:

El español presenta variantes en cuanto al léxico, a la fonética y a la sintaxis. Nuestro intento fue presentar un material que pudiera ofrecer muestras de esa variedad.

De acordo com nossa interpretação, e como demonstramos logo na primeira linha, “El español presenta variantes”, neste LD, a língua espanhola também é concebida como um sistema que possui existência independente de suas atualizações, como algo abstrato tal qual descrito por Saussure e Chomsky, sem existência palpável, material.

Somando-se a esta interpretação, consideramos que o fato de enunciar a língua espanhola como um ente animado (dotado de alma, já que anima em latim significa alma, mas desprovida de corporeidade): “El español presenta variantes”, somente venha a reforçar nossa interpretação de que a língua seja concebida como uma entidade, cuja existência se dê *a priori* e de forma abstrata, funcionando a partir de um mecanismo independente, capaz de sofrer mutações, desconsiderando o fato de que sejam estas mutações mesmas aquilo o que constitui a língua espanhola, conforme ilustramos com o excerto colocado na seqüência:

Para expresar una misma idea, se usan palabras diferentes en distintos países. Ejemplo: **falda**, en Argentina se dice **pollera**; los cubanos llaman **guagua** al **colectivo** de los argentinos, etc. (Hacia el Español, vol. 02: 35).

Conforme notamos no trecho colocado em evidência, a língua espanhola mais uma vez nos é apresentada como passível de transformações- **falda**, em Argentina se dice **pollera** -, não sendo a língua constituída por essas mesmas transformações. A partir de nossa interpretação, advogamos que a dita variação seja a norma e não um desvio dela tal qual aparece neste excerto.

Para sermos mais precisos, novamente colocamos que variante venha a recortar o real de acordo com sua memória discursiva, que apresenta como elemento mais material a ideologia. Por este motivo, não nos parece fidedigna uma mera correlação entre a norma chamada de peninsular --e conforme já nos esforçamos por argumentar, tomada como o significado puro, a norma *standard* a partir da qual se estabelecem parâmetros de maior ou menor correção-- e as variantes que dela se derivam.

No alicerce teórico em que nos assentamos e de acordo com o que já viemos construindo, a cadeia significante à qual o sujeito é exposto na aula de língua estrangeira é a responsável por orientar o sujeito, sob a forma contraditória da desorientação, do descentramento (cf. Revuz; 2001), do desarranjo subjetivo (cf. Serrani-Infante, 1997), em seus processos identificatórios, oferecendo condições para que ele, ao compreender o outro, possa melhor compreender a si mesmo, processo este que em última instância vem a potencializar o desenvolvimento de uma cidadania crítica, já que a linguagem, muito mais que expressão do pensamento, cumpre a função de “indicar el lugar de ese sujeto en la búsqueda de lo verdadero”, como nos aponta Lacan (ibidem: 400).

Neste ponto faz-se importante frisar que, ainda que partamos do princípio de que a verdade não exista *per se*, sendo ela fruto de condições históricas, argumentamos que venha a ser a verdade de cada um --concebida aqui como seu desejo, aquilo que o faz um ser singular, exteriorizável via linguagem e, portanto, submetido às regras das formações discursivas e ideológicas-- que vai funcionar como mola propulsora de seu movimento na sociedade enquanto um sujeito crítico.

Não obstante o fato de estabelecer uma norma *standard* reconhecidamente tomada como parâmetro de maior ou menor correção, reconhecemos que, dentre as três coleções presentes em nosso *corpus*, esta seja a que mais se distancie de explicações arraigadas no senso comum, conferindo maior respaldo teórico à análise da lingüística aí efetuada, já que traz para seu interior explicações mais bem elaboradas, como notamos na página 32 do primeiro volume de dita coleção, onde

aparece um resumo da explicação oferecida por Matte Bon (199) sobre “La relación formalidad versus informalidad en el español” e ainda indicações para que o professor recorra a obras como Carricaburro (1997) e Fontanella de W. (1999), reconhecidas teóricas sociolingüistas no que tange à diversidade interna da língua espanhola.

Somando-se a este atributo que identificamos como positivo, no que tange às relações de poder que se estabelecem entre as variantes de dita língua, percebemos grande resistência à imposição do que denominam norma peninsular, fato este que se evidencia, por exemplo, na ordem assumida espacialmente pelas variantes no interior do LD em questão. Distanciando-se dos livros que primeiramente apresentam a que consideram neutra, esta obra opta por começar com uma variante hispano-americana, como apresentamos a seguir:

1. En el español hispanoamericano:

a) tú se usa en las **relaciones informales** de **intimidad y confianza** (...)

b) **vos** se usa alternando con **tú** en relaciones de **confianza** en algunas partes de: Bolivia, Perú (sur), Ecuador, Venezuela, Méjico, Panamá y Colombia

c) **vos** se usa de forma **generalizada** en las relaciones informales en: Argentina, Costa Rica, Nicaragua, Guatemala y Paraguay,

d) **vos** se usa en relaciones de intimidad en: Uruguay,(...)

e) **usted(es)** tiene un uso muy amplio en las **relaciones formales** (...)

f) **usted** se usa en algunos países como Chile en **relaciones afectivas** alternando con **tú** (...)

g) **vosotros(as)** no se usa prácticamente.

b) En español peninsular se usa:

a) tú-vosotros(as) en las relaciones **informales** o de **confianza** (...)

b) usted-ustedes en las relaciones más **formales** (...) (Hacia el Español, vol. 1: 32-33)

Com a análise de nosso *corpus*, percebemos que este esforço por resistir a uma norma considerada padrão e genericamente considerada de maior valor venha a ser também reforçado em outras ocasiões; aliás, a diversidade fonética é contemplada desde o primeiro texto do primeiro volume, o qual é composto por um diálogo entre uma venezuelana, uma colombiana, um mexicano e um paraguaio, como bem já observou (SILVA, 2004).

Como exemplo significativo deste posicionamento, trazemos um excerto dedicado à situação de ligação telefônica. Após a escuta de uma conversa informal

ao telefone, os alunos dispõem de uma tabela com “expresiones usadas para llamar por teléfono”, onde o critério de organização de tais expressões é justamente o país onde é majoritariamente usada. Faz-se interessante ressaltar que esta tabela traz como o primeiro país a ter suas expressões representadas é o Uruguay, seguido de España, Argentina, Cuba, Colômbia e Chile.

Ainda que tais expressões apareçam desvinculadas de seu contexto de uso e partam do pressuposto de que exista algum significado em estado de anterioridade discursiva, o que garante prosseguimento à tendência que Flores (2003: 114) julga como mais marcante no LD de ELE, a saber: “o esforço de apresentar ao estudante um mostruário lingüístico cultural”, julgamos positivo o fato de que ao menos exista um esforço de reconhecimento das variantes hispano-americanas como integrantes da norma, não sendo tratadas como uma outra maneira de se enunciar um mundo semanticamente estabilizado, mas distintas maneiras de recortar o real.

Entretanto, no momento mesmo em que buscam se distanciar da produção espanhola, reproduzem-na, já que procuram estabelecer uma norma padrão americana no âmbito pedagógico. Quando falamos em norma padrão americana, nos referimos ao fato de que ao elegerem apenas uma norma, desprezam todas as outras coexistentes com a amostra escolhida. Assim sendo, tais autoras acabam por mimetizar a concepção lingüística que criticam, já que segundo Rama (1985: 56-57, apud Flores, 2003: 115-116):

Reproduzem a teoria da possibilidade de estabelecer uma língua padrão americana em função de ensino. Tal língua padrão só pode ser escorada pela escrita que representa uma força estabilizadora da linguagem. Essa função conservadora da escrita, no caso do espanhol, é patenteada pelo histórico da relação de subordinação a conteúdo típica das elites hispano-americanas ao fausto cortesão na etapa colonial e à Real Academia da Língua contemporaneamente.

Assim sendo, conforme nos esforçamos por demonstrar e respaldar com o excerto supracitado, as autoras propõem uma norma que venha refutar aquela im/proposta (significante que tenta fazer jus à ambigüidade de seu significado) pela península, mas sob a penalidade de reproduzir o seu modo mesmo de classificação da língua, como um ranço que nos foi deixado pela colonização e que segue a lógica ocidental (SANTOS, 1989).

A partir do que até este ponto apresentamos, defendemos a necessária criação de uma ciência nossa, que atenda às nossas demandas e que não seja mera cópia do sistema lógico europeu. Sob o nosso ponto de vista, uma ciência lingüística pós-moderna aplicada ao ensino de espanhol como língua estrangeira, deveria tratar de mobilizar o interdiscurso onde se inserem ditas variantes com o propósito de favorecer a construção de uma cidadania crítica conforme apontada pelos documentos oficiais.

Voltando agora para nosso *corpus* em análise, à semelhança da primeira coleção analisada, apontamos novamente que as autoras consideram a língua como algo abstrato, em uma perspectiva muito apegada ao léxico, percebendo-a como um estoque de palavras, principalmente através de uma apresentação lexical descontextualizada, mas a partir de um evidente esforço de integração dentro do comum que seja a língua espanhola, interpretação esta que ganha força a partir de uma atividade intitulada “Hacia la conversación”, (vol. 01: 178), que traz como pontapé inicial um texto que se propõe como humorístico e cujo nome, “Tenía dos guaguas”, a partir de sua anfibologia, já nos indicia seu enredo: um mal-entendido a partir de dois significados possíveis no mundo hispânico a partir do significante *guagua*.

Na seqüência, colocamos o texto tal qual aparece no LD:

Tenía dos guaguas

Profa María Dolores Periago

“(...) una muchachita cubana, con muchas ganas de casarse, vivía en Nueva York con su mamá. En una fiesta conoció a un chileno de mediana edad, calvo, gordo, bajito y con gran bigote. Pocos días después, el chileno se le declaró diciéndole:

- Estoy enamorado de usted. Soy viudo. Lo único que tengo son dos guaguas que me dejó mi mujer al morir. Mi madre las cuida en Santiago. ¿Se encargaría usted de ellas?

La cubana pensó: “Bueno, no es muy guapo, pero dos guaguas son dos guaguas. Debe tener dinero.” Y lo aceptó.

Algunos días después, la cubanita sin poder resistir más su curiosidad, le dijo a su novio:

- Tengo muchas ganas de saber cómo son sus guaguas. ¿Tiene usted alguna foto de ellas?

Al enseñarle el chileno las fotos de sus dos hijitas, la cubana casi se desmaya. Naturalmente que no hubo boda.”

(T.A.: Just in Time Newsletter, n. 6, mayo/junio 1994)

Referindo-se a esta atividade, nas “Orientaciones Específicas para cada unidad didáctica”(p. 30), as autoras nos colocam:

Ésta es la transcripción del inicio del texto. Se la puedes dictar a los estudiantes después de la conversación.

Todas las naciones hispanoamericanas hablan la misma lengua: el español o castellano. Pero hay ciertas palabras que tienen significado muy distintos en los diferentes países de Hispanoamérica. Una de estas palabras es **guagua**. En Chile, se llama así a los **niños pequeños**, pero, en Cuba, se llama **guagua** a un **autobús**. Ahora veamos cómo esta palabra por poco causa una catástrofe matrimonial. (...)"

Sugerencia: Puedes aprovechar este apartado para hacer una reflexión sobre la cuestión de la variante. Te ofrecemos la reflexión del asesor lingüístico de la Embajada de España en Brasil/SP, prof. Miguel Ángel Valmaceda, que dice lo siguiente: "Cualquier variante es válida, digo cualquier variante, no cualquier modo de hablar, es decir cualquier variante dentro de su propia norma. Que los argentinos no hablan ni mejor ni peor que los españoles o que los mejicanos y que, en Bolivia, se habla tan bien como se pueda hablar en Perú o en Venezuela. Que no depende de dónde sea el hablante, sino de si emplea bien su lengua dentro de su norma. Esto puede servir también para que tomen conciencia de cuidar su propia lengua nativa.

En segundo lugar para aclararles que, en español, salvo casos muy anecdóticos, como el del texto, ningún hablante mínimamente culto, tiene problemas de comprensión que sea la variante que hable con un hablante de otra modalidad. A partir de ahí, el alumno puede interesarse por una u otra forma en razón de sus intereses sentimentales (quizás tiene amigos en Méjico) o comerciales (trabaja para una empresa española) o turísticos (piensa pasar las vacaciones en Cuba).

Conforme depreendemos a partir da atividade aqui em análise, existe um notório esforço por fazer com que se relacionem os significados possíveis a partir de um mesmo significante com suas respectivas culturas; dizendo que a forma *guagua* é a mesma, entretanto, mesmo no interior do universo hispano-falante, é premente a possibilidade de um desentendimento.

Julgamos tal procedimento positivo porque em nosso entendimento desmascara o esquecimento número 1 sobre qual nos fala Pêcheux: o da relação direta entre a palavra e a coisa, evidenciando o caráter arbitrário do signo lingüístico mesmo no seio de uma mesma "língua". Acreditamos que tão somente este gesto já seja bastante significativo, porque nos aponta para o fato de que essa "língua" só adquire sentido dentro do discurso, só é capaz de nos apontar para algum referente em seu interior, a partir do processo de interpelação ideológica. Nas palavras de Pêcheux (1998: 91-92), a língua é "a base comum de processos discursivos

diferenciados” sendo que, “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”. Desta maneira, consideramos que as autoras de dito LD tentem mobilizar as diferentes memórias discursivas nas quais circula o significante *guagua*, explodindo assim a sensação de que exista uma relação unívoca entre palavra e objeto no interior de uma mesma língua, conferindo corporeidade a esta língua (nos moldes descritos por Coracini) e que em termos parafrásticos nos descreve Pêcheux (idem: 92), “retenhamos que ‘a língua não é uma superestrutura’”, tentativa de mobilização esta, que sob o nosso prisma de análise, nem sequer foram esboçados nas demais coleções.

Paráfrases sempre são boas para evitar mal-entendidos. Julgamos importante também notarmos que concomitantemente ao gesto de problematizar a relação significante-significado-referencial, nos aponta para o caráter material do sentido tanto das palavras quanto dos enunciados, já que, segundo Pêcheux (ibidem: 160), o sentido não se dá em uma relação direta e transparente com seu significante, sendo determinado por posições ideológicas nas quais são produzidas. Resumidamente, define: “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”, trazendo à tona o esquecimento número um sobre o qual já falamos. Paralelamente a esta operação, realizam ainda um movimento de maior importância simbólica: tiram-lhe da linguagem o estatuto de mero instrumento de comunicação, mostrando-nos o equívoco como constitutivo do funcionamento da linguagem, tomando parte no processo comunicacional mesmo quando este é levado a cabo por falantes nativos de uma mesma língua.

Novamente ancorando-nos em Pêcheux (ibidem: 93), colocamos que a expressão “língua como instrumento” deve ser tomada em seu sentido figurado, já que “esse ‘instrumento’ permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a *não-comunicação*, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não estar tratando, *em primeira instância*, da *comunicação* de um sentido”, já que defendemos que o sentido não existe em estado de anterioridade discursiva, sendo sua produção somente possível a partir de efeitos de sentidos que são criados entre os interlocutores.

Assim sendo, a partir de tudo o que até este momento procuramos expor, é que defendemos que dentre as três coleções em análise, esta seja a que mais se esforce por trazer o político para dentro do lingüístico, empenhando-se em mostrar a

diversidade da língua espanhola e o fato de que esta materialidade só é passível de significação se inserida no discurso.

Não obstante a este fato, consideramos que, conforme também já colocamos, como ranço do processo de colonização, ao se esmerarem no afastamento da norma dita *standard* e vinculada à península, o fazem, na maioria das vezes a partir de um viés que persiste em privilegiar o sistêmico, o estrutural, em detrimento do discursivo.

Ora, ao trazerem a fala do assessor lingüístico da Embajada de España en Brasil/SP, prof. Miguel Ángel Valmaceda: “Cualquier variante es válida, digo cualquier variante, no cualquier modo de hablar, es decir cualquier variante dentro de su propia norma”, somos levados a tirar duas conclusões possíveis:

- ou partem do pressuposto de que existam idioletos tão singulares a ponto de não serem compreendidos em sua comunidade de fala;

- ou partem do pressuposto de que existem critérios de *standardização* das línguas que devam ser fielmente seguidos no ensino de uma língua estrangeira.

Consideramos a primeira opção pouco provável. A julgar por nossa condição comum de falantes de pelo menos uma língua materna, sabemos que esta situação, quando existente, se enquadra em um perfil patológico, não se constituindo como um quadro muito freqüente. Desta forma, julgamos que a posição assumida neste LD se ancore em nossa segunda interpretação, ou seja, de que dentro de cada variante exista um certo modelo a ser perseguido por ser caracterizado como a norma, o que contraria a afirmação lacaniana que assevera que só existe uma língua: aquela que é falada.

O texto aparece em uma seção denominada *Hacia la conversación*. Em sua seqüência, aparecem as perguntas que devem motivar a conversação como a seguir listamos:

Para charlar con tus compañeros:

- a) ¿Qué imaginas que puede ser la “guagua” para la cubanita?
- b) Tal vez ya hayas hablado con hispanohablantes de distintos países (de España, de Argentina, de Chile, de Colombia, etc.) ¿Podrías indicar qué diferencias observas en el español que hablan?
- c) ¿Hay alguna variante del español que te gusta más? ¿De dónde? ¿Por qué?

Como percebemos, as perguntas se voltam todas para a questão da variação no interior da língua espanhola. Ao tentar tocar nesta questão, as autoras se voltam para as diferenças materiais encontradas nestas variantes e procuram explorar os estereótipos que a circundam. Em nossa opinião, tal procedimento de explicitação da existência das variantes por si só não garante que estes alunos estejam sendo inseridos em uma nova discursividade, já que o texto e também as atividades propostas a partir dele, não se debruçam sobre a memória discursiva inerente a cada uma destas variantes.

Por que não problematizar, além dos pré-construídos que circundam as distintas variantes, também os estereótipos envolvidos no relato descrito a partir de um diálogo entre uma cubanita e um chileno. Em que implica o uso do diminutivo neste contexto? A partir de minha ótica, considero patente a depreciação, ainda mais depois de também haver sido chamada tanto de *sudaquita* como de *sudaquilla*. Ainda que os falantes nativos de língua espanhola argumentem que o diminutivo implica em carinho (ao que, aliás, acrescentam que combine com nossa essência de sul-americana), me parece que inevitavelmente esse sufixo acaba por veicular efeitos de sentidos que carregam consigo o preconceito sobre algo que seja pequeno, pouco digno de nota. A partir do que acabo de argumentar: quais são os implícitos que seguram e oferecem sentido ao uso deste recurso lingüístico? Quais são os pressupostos vinculados a esta narrativa, pressupostos estes que aparecem como anteriores a ela própria, funcionando como uma espécie de pano de fundo a emoldurar a historieta? Que imaginário podem formar nossos alunos a partir de dita representação do que vem a ser a identidade cubana e do que vem a ser a identidade chilena? Que representação da identidade cultural e conceitualização de gênero aparece neste texto? Quais são os papéis designados tanto ao homem como à mulher e que podemos depreender desta narrativa?

Seguindo a Giroux (2005), defendemos que devemos ajudar a desenvolver a habilidade de análise e crítica das representações culturais que promovem desigualdades sociais, favorecendo práticas educativas igualitárias (Aguilar, 2005). Algumas investigações têm demonstrado que os conceitos de interculturalidade e gênero vão unidos na hora de analisar e transformar as mencionadas desigualdades (Aguilar, idem; Colás: 2006). Juntamente com estas autoras, também nos colocamos na defesa de que atualmente se faz não só necessário como urgente fomentar o

conhecimento e a reflexão sobre a diversidade cultural que ajude na formação de uma cidadania crítica.

Colás (idem) evidencia que a multiculturalidade e gênero estão inextricavelmente articulados porque o gênero é um fator estrutural que divide a sociedade e as culturas em dois grupos culturais (o masculino e o feminino). Somando-se a este fato, o gênero é transcultural e (ibidem:34): “está presente, profundamente enraizado, en la identidad de todas las culturas y etnías. Las mujeres configuran un grupo cultural que comparte unos determinados rasgos y roles, independientemente de la cultura étnica o racial”.

Sabemos que o ensino de determinada língua traz consigo, de maneira inevitável, o conhecimento de sua cultura, a sua lógica de recorte da realidade. Ainda que consideremos o conceito de cultura muito extenso e complexo, neste trabalho a tomamos como Juliano, 2001: 37:38:

Cultura es algo que significa, pero este significado se puede apropiarse, jugar y representar. Cada sector social participa en la batalla de los significados con armas desiguales (...) Si hacer implica decir, y la enunciación de significados es una praxis (...) los teóricos han oscurecido el hecho de que tanto cultura como identidades culturales y movimientos sociales son producidos por seres humanos concretos.

Como refletimos a partir do excerto aqui em exposição, o conceito cultura implica em interpretação que, por sua vez, pressupõe certa relação de poder entre os sujeitos envolvidos no processo. A partir deste dado, Juliano Dolores (idem) nos recorda que a cultura tanto como as identidades culturais são produzidas por seres humanos concretos, não sendo encontrados na natureza assim como a água e as árvores, o que volta a introduzir a noção de relação de poder no centro mesmo de dito conceito.

Somando-se a este fato, ressaltamos que também as representações que se constroem a partir de ditas manifestações de identidades culturais se produzem por pessoas físicas como cada um de nós, não sendo elas reveladas por entes divinos ou já encontradas em estado bruto no mítico Jardim do Éden. A partir do quadro desenhado, gostaríamos de reforçar que a escola e os livros didáticos por ela utilizados não somente veiculam o capital simbólico já existente em seu entorno social, mas também recriam tanto as culturas que pretendem representar como a

sociedade na qual se insere. Assim sendo, acreditamos que seja o papel do professor descortinar este processo, à semelhança do que é exposto em um *making off*, sublinhando o fato de que o que aparece no texto é uma construção humana, uma certa interpretação enviesada da realidade, e não a realidade *per si*, ademais de perscrutar os processos históricos que possibilitam a erupção destas interpretações.

4.8 ESPAÑOL AHORA

Español Ahora é o título de uma coleção editada pela Editora Moderna, localizada na cidade de São Paulo em 2005. Como notamos, é a obra mais recente em nosso *corpus* de análise.

Ao analisarmos dita coleção em sua versão de Volume Único, observamos que em 20 ocasiões a questão das variantes lingüísticas é trazida ao seu projeto arquitetônico, que contém 30 Unidades Didáticas.

Já na página 21 presenciamos uma situação em que o tema das variantes se apresenta justamente pela ausência de sua menção. Ora, ao silenciamento (como diz Orlandi, 2004: 34), sempre o acompanha um movimento dos sentidos. Em nosso exemplo não ocorre diferente. Sabemos que a amplitude de possibilidades no caso dos pronomes de tratamento é um tópico de grande relevo inclusive para uma abordagem comunicativa, na qual as autoras se dizem enquadradas, e que se ancora em critérios de importância assentados na pragmática. Entretanto, ao menos nesta primeira exposição, a apresentação de dito tópico se embasa em uma dicotomia que os bifurca entre o formal e o informal.

Num primeiro momento deste trabalho argumentávamos que os LD, respaldando-se em certa medida em um suporte sociolingüístico, não levam em consideração a memória discursiva enquanto determinante na constituição dos sentidos, não questionam a estabilidade semântica fora do contexto imediato. Neste momento do trabalho, começamos a relativizar esta hipótese primeira. Como veremos com o exemplo que figura na seqüência, as autoras, muito provavelmente visando facilitar o conteúdo a ser transmitido, simplificam todas as classes de variantes elencadas pela sociolingüística e as dividem em somente duas: de um lado a variante peninsular e de outro a variante americana. Analisemos:

TÚ O USTED?

De manera general, en español usamos el pronombre “tú” cuando hay confianza o intimidad entre los hablantes; es un tratamiento informal que corresponde a *você* en português. En cambio, cuando se trata de personas desconocidas o entre las cuales hay una distancia jerárquica o de edad, usamos “usted”, que corresponde al tratamiento formal y equivale a las formas *o senhor/a senhora* en português.

Segundo Fanjul (2004: 01), esta bipolarização se trata de um mito que, ainda que superado no contexto acadêmico, persiste vigorando em alguns âmbitos no ensino de espanhol como língua estrangeira. No excerto acima em análise presenciamos que a expressão “de manera general” se arvora em uma tentativa de abarcar a língua espanhola como um todo, dando conta daquilo que seria comum a todas as variantes, buscando assim abstrair um espanhol esperantizado, que funcionasse como língua-geral.

Segundo Flores (2003: 111-112), na base da idéia de língua genérica está uma concepção de linguagem que desconsidera que os sentidos são sócio-historicamente constituídos. Na seqüência, mas ainda centrando suas atenções sobre a pretensa criação de uma língua-geral no interior do LD de ensino da língua espanhola no Brasil, continua apontando-nos que um de seus traços distintivos é a sua procedência geográfica: trata-se, em sua grande maioria, de materiais didáticos produzidos na Espanha. Ainda que o livro aqui em análise tenha sido produzido no Brasil, nos defrontamos com um cenário praticamente idêntico: a variante eleita *standard* no exemplo em questão é a também conhecida como peninsular, eleição esta cujos critérios não podemos deixar de relacioná-los com o processo de colonização ao qual historicamente fomos submetidos.

Conforme apontado por Santos (apud OCN), além do fato de que a maioria dos materiais produzidos para o ensino da língua espanhola no Brasil seja de procedência espanhola, existe uma forte tendência brasileira a classificar o espanhol peninsular como puro, original ou clássico; como se também fosse possível considerar a própria língua falada na península como um bloco homogêneo, quando se sabe que lingüística e culturalmente a península ibérica seria muito mais bem representada pela imagem de um mosaico que a de um ladrilho.

Já na página 25 do LD em questão, o tema abordado se relaciona com a questão do voseo, que em certa medida serve para relativizar a dicotomia

anteriormente feita, oferecendo ao aluno fatias do conhecimento metodicamente milimetrados, interpretação esta coerente ao esquema proposto por Krashen (i+1) e conscientemente assumido pelas autoras do LD em questão.

En algunas zonas de Hispanoamérica se usa el pronombre “vos” en vez de “tú” para la segunda persona del singular. Las formas verbales que le corresponden son diferentes también. De manera que “tú eres” corresponde a “vos sos”, y “tú hablas” a “vos hablás”

Na seqüência existe um diálogo ilustrativo acerca do uso do voseo com o verbo ser entre uma argentina e uma uruguaia. Logo abaixo nos deparamos com um quadro explicativo que divide os pronomes de tratamento a partir de uma lógica dicotômica que os polariza entre *Tratamiento informal* e *Tratamiento formal*.

	España	Argentina, Uruguay, Guatemala, El Salvador	México, Cuba, Perú, Colombia	Brasil
Tratamiento informal	Tú Vosotros/as	Vos Ustedes	Tú Ustedes	Você/ Vocês
Tratamiento formal	Usted Ustedes	Usted Ustedes	Usted Ustedes	O senhor/a senhora Os senhores/ as senhoras

Seguindo esta linha de raciocínio, Argentina, Uruguai, Guatemala e El Salvador seriam países tomados em bloco como voseantes e México, Cuba, Peru e Colômbia considerados países tuteantes em sua totalidade. Ainda que este quadro possua a intenção de didatizar o ensino do voseo, tomamos como gritante primeiramente o fato de 13 países hispanofalantes haverem sido simplesmente desconsiderados deste quadro.

Em segundo lugar, nos chama a atenção o fato de os países haverem sido tomados como blocos homogêneos, como se não houvesse variações no interior de cada um deles. Fazendo nossa as palavras de Fanjul (idem: 03):

Localizados, então, no terreno da variação geográfica, começemos por dizer que ela nunca ofereceu, para os sociolinguistas, possibilidades de delimitação nítida de variedades. Em toda região há diversidade de posição econômica, nível de instrução, costumes, hábitos, que determinam diferenças na fala de seus habitantes.

Conforme vislumbramos no excerto acima em análise, a dificuldade de estabelecimento de uma variante puramente geográfica é reconhecida pelos próprios sociolinguistas, dada as diferenças correspondentes a aspectos da variação social interna a esses espaços geográficos.

Sabemos que este apagamento, encontrado nas três coleções neste trabalho analisadas, é efetuado a partir de objetivos didáticos. Por isso, em tese, não teríamos nada contra este gesto, desde que se fosse consciente de que o que estaria sendo comparado são as falas de prestígio de cada espaço geográfico e de que tal consciência fosse explicitada.

Ainda que saibamos que a função da educação formal é a de ensinar a norma considerada padrão e de que a instituição escolar, juntamente com professores e materiais didáticos seja a de facilitar a circulação do conhecimento, funcionando como divulgadores da ciência; acreditamos, na esteira do raciocínio lançado por Coracini (1995: 47) sobre o discurso de sala de aula, nos deparamos muito mais que com a facilitação do conhecimento, em verdade nos deparamos com sua simplificação.

De acordo com tudo o que até aqui foi dito, se faz pertinente uma distinção entre fala facilitadora e fala simplificadora: ainda parafraseando Coracini (idem), temos que a fala que se propõe a facilitar faria parte da obrigação do LD de fazer compreender e se constrói através do uso de recursos de facilitação a nível lingüístico e discursivo. Entretanto, a fala simplificadora refletiria não somente o extremo da ajuda condescendente do professor –no nosso caso, do LD em questões–, sobretudo, a escamoteação da complexidade que envolve tal fenômeno lingüístico.

Somando-se a este fato, julgamos que tal didatização, a partir da bem-intencionada crença de que a transmissão do conhecimento deva ser dosada de maneira científica (i+1), seja perniciosa por evitar que o aluno seja lançado na memória discursiva da língua-meta, procurando nesta região do interdiscurso construir um lugar a partir do qual enunciar(se) e significar(se).

Sob nossa ótica, este posicionamento, ainda que seja mais contundente nesta coleção, em certa medida gravita ao redor de todo o *corpus* aqui em análise, em certos momentos se aproxima e em outros se afasta de um viés sociolingüístico. Primeiramente advogamos que a produção deste LD esteja de acordo com princípios sociolingüísticos em dois pontos que se referem aos constituintes da língua enquanto um sistema abstrato:

- Se aproxima da Sociolingüística porque parte da idéia de que a língua seja formada a partir de uma contraparte fixa e uma contraparte que sofre modificações a partir de influências externas, a partir de fatores que se encontram fora da língua enquanto sistema. A contraparte que sofre modificações seria considerada tanto de menor importância quanto de maior complexidade, já que vai figurar em dito LD somente depois de apresentada a contraparte considerada fixa;
- Coaduna com a interpretação sociolingüística de que a contraparte fixa, não variável, vem a ser fixada através do processo de escrita e é considerada a parte mais culta e formal da língua, além de ser considerada a parte central, digna de ser ensinada (inclusive o que consideram como língua falada, interpretamos que, vem a ser uma oralização da língua escrita).

De acordo com nossa análise, já em um segundo momento, consideramos que tais LD se distanciam dos estudos sociolingüísticos principalmente em outros dois pontos que se apresentam como nodais e que se relacionam aos modos de constituição da linguagem enquanto fenômeno de maior amplitude:

- A determinação do centro e da periferia é uma questão referencial, assim como os conceitos de longe e perto. Tais pólos devem ser percebidos como uma construção sócio-histórica e não uma categorização natural previamente dada;
- Em questões lingüísticas, e isto acontece tanto fora como dentro do LD, para que uma variante ganhe espaço, outra terá que perder. “Los conflictos lingüísticos son juegos de suma cero: lo que uno gane, el otro lo habrá perdido” (José Luis Heredero, traductor español, apud *Hacia el Español*, v. 3, 2005: 131).

Assim sendo, consideramos que, ainda que este LD também se apresente como porta-voz da heterogeneidade da língua espanhola, como veículo da pluralidade lingüística e cultural dessa língua, o que faz é apresentar as variantes a partir do enaltecimento de uma em detrimento de todas as outras. É interessante ainda notar que este enaltecimento não é notado no fio do discurso, na seqüência

linear de estruturação do LD (o que a partir de nosso viés teórico chamamos de intradiscurso). Na verdade, este enaltecimento é notado justamente a partir do seu silenciamento.

Ao recortar um núcleo pretensamente neutro, objetivo e comum a todo universo hispânico, o que faz é peneirar a pretensa parte central da língua, esquecendo-se de que este centro não é uma categoria natural, mas sim construída sócio-historicamente a partir de parâmetros advindos da língua escrita. A partir deste ponto de vista, não consideramos mera coincidência o fato de que a contraparte fixa da língua, aquela que seria comum a todo universo hispânico, possua grande semelhança com a variante que genericamente é conhecida como peninsular.

A partir de um ponto de vista cognitivista e que considera que a finalidade última da linguagem seja a comunicação, este LD argumenta que as diferentes maneiras de enunciar em língua espanhola, as diversas “variantes” não atrapalham o entendimento mútuo, já que em última instância correspondem ao mesmo significado, significado este que, conforme já tentamos demonstrar, muitas vezes é identificado com a norma “peninsular”. Ora, em *La Rioja* inclusive podemos contemplar as primeiras palavras escritas em língua espanhola, guardadas na biblioteca de um monastério beneditino e coletadas das “Glosas Emilianenses”.

A partir deste poder de estabilização que imputamos à língua escrita – que, tradicionalmente, lhe foi outorgado à variante chamada de “peninsular” – continuamos argumentando que esta muitas vezes é considerada o significado transcendental (como se este existisse em estado puro), o significante original, a variante colocada como língua adâmica a ser utopicamente perseguida.

1. En América, en general:

la chaqueta se llama saco
el jersey se llama suéter o pullóver
el chándal se llama jogging o abrigo

2. En Argentina, Uruguay

el abrigo se llama tapado
la falda se llama pollera
los pendientes se llaman aros
las bragas se llaman bombacha
el sujetador se llama corpiño

la cazadora se llama campera

la camiseta se llama remera

3. En América Central, parte de Colombia y Cuba

la cazadora se llama chumpa o chompa

el sujetador sostén

las bragas se llaman calzón, blúmer

los pendientes se llaman aretes

Ahora , 2005: 48

Como percebemos no exemplo em questão, o campo semântico relativo ao vestuário é apresentado a partir da variante europeia, como se esta fosse o molde, a forma primeira de se dizer em língua espanhola, sendo que todas as outras se mostram como possíveis intercambiáveis em relação a esta materialidade primeira.

Conforme temos argumentado, neste trabalho defendemos que o significante -- a partir daquilo estabelecido por Saussure, mas deslocado por Lacan -- seja responsável pelo desencadeamento do processo de interpelação-identificação, constituindo-se naquilo que, nas palavras de Lacan (ibidem: 662), representa um sujeito para outro significante, sendo o sujeito uma unificação imaginária, também ele um efeito de sentido que se apresenta como um resultado deste jogo da cadeia de significantes.

Neste sentido, rechaçamos uma concepção que defenda que ditos significantes possam ser intercambiáveis, sendo *x* equivalente a *y*, já que os sentidos somente se constituem na cadeia sintática, dentro do intradiscurso e ganhando valor somente nas formações discursivas nas quais são elaborados, sendo unidos de significado ao imergirem no interdiscurso, aqui entendido como estilhaços de discursos diversos que constituem a memória discursiva nos moldes de um mosaico.

Segundo Pêcheux (1997: 157), somente esta interpretação abarca

O sujeito como processo (de representação) interior ao não-sujeito constituído pela rede de significantes, no sentido que lhe dá J. Lacan: o sujeito é 'preso' nessa rede – 'nomes comuns e nomes próprios', efeitos de shifting, construções sintáticas, etc. – de modo que o sujeito resulta dessa rede como 'causa de si' no sentido espinosiano da expressão.

Neste sentido -- considerando o processo do significante na interpelação-identificação, processo este em que cada significante nos marca de um modo peculiar, possuindo sua própria corporeidade e também se relacionando com a nossa própria de maneira distinta -- não coadunamos com a interpretação de que os distintos significantes correspondentes às suas respectivas variantes possam ser tratados da maneira como aparecem no dicionário, x igual a y , já que cada significante possui um corpo que deve ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, já que entrar em contato com uma nova discursividade é submeter seu próprio corpo a esta força simbólica. Assim sendo, refutamos o procedimento de sinonímia tal qual demonstrado com o último exemplo.

Como notamos, o significante matricial eleito coincide com a norma também chamada peninsular. Não obstante este fato, o LD não explicita o fato de que esta seja somente uma das formas possíveis e (não) aleatoriamente eleita, mas sim como a forma natural, a variante que serviria como veicular, já que pode ser compreendida em todos os territórios de fala hispânica.

De acordo com nosso ponto de vista os significantes possuem valor em sua corporeidade, uma materialidade que tomamos como letra e que se relaciona com nosso próprio corpo à semelhança de uma cicatriz: de maneira singular se instaura, se mescla a nossa carne, nos marca, nos significa, nos diferencia. Corroboramos esta interpretação a partir das palavras de Pêcheux, (idem: 176)

Os significantes aparecem dessa maneira não como as peças de um jogo simbólico eterno que os determinaria, mas como aquilo que foi “sempre-já” desprendido de um sentido: não há naturalidade do significante; o que cai, enquanto significante verbal, no domínio do inconsciente está “sempre-já” desligado de uma formação discursiva que lhe fornece seu sentido, a ser perdido no non-sens do significante.

Assim sendo, por trabalharmos com a noção de sujeito do inconsciente, voltamos a insistir que seja o significante o responsável por fazer com que o sujeito se perca na língua como um objeto, processo este que, ao ressaltar a materialidade da língua, o levará a se deparar com os momentos de (des)identificação (Celada; Revuz; Serrani-Infante) tão almejados no ensino de língua espanhola, conforme colocado pelas próprias OCN.

5. SOBRE PALAVRAS QUE SE ESTRUTURAM COMO PONTOS FINAIS

“(…) era un engranaje de repeticiones irreparrables, una rueda giratoria que hubiera seguido dando vueltas hasta la eternidad, de no haber sido por el desgaste progresivo e irremediable del eje” *Cien Años de Soledad*, Gabriel García Márquez

Conforme procuramos explicitar na arquitetura deste trabalho, defendemos que ainda que a relação de nosso país com o universo hispano-falante tenha se modificado substancialmente nos últimos anos, processo histórico que culminou com o Tratado do Mercosul e, mais recentemente, com a obrigatoriedade de oferta da Língua Espanhola no Ensino Médio em âmbito nacional, a produção de material didático para o ensino da língua em foco não acompanhou as transformações sócio-históricas pelas quais temos passado e que se caracterizam por um discurso a favor da heterogeneidade, polifonia e respeito às diferenças.

Em verdade, ainda que se apresentem com uma fala que nos remete à atualização e modernidade, tais livros, ao se mostrarem atravessados por formações discursivas paradoxais, excludentes, faz com que, por vezes, os identifiquemos com o discurso hegemônico que apregoa que a norma chamada peninsular seja considerada a mais pura, elevando-a a uma posição hierárquica superior, conferindo-lhe maior valor. De acordo com o que até aqui foi posto, levantamos a hipótese de que este tratamento lingüístico em certos momentos possa vir a ser pernicioso para um trabalho com língua estrangeira onde o foco esteja na ininterrupta construção da identidade a partir do contato com a alteridade, tal como proposto pelas OCN.

Assumindo o LD como um Aparelho Ideológico do Estado nos moldes descritos por Althusser (1998), deixamos aqui a reflexão de que tais LD, ao tentarem construir um espanhol neutro, ao se proporem a falar sobre a língua espanhola, estejam simplificando-a enquanto língua estrangeira a ponto de construir uma alteridade adulterada, que despreza tanto a convivência como o confronto de vozes no universo hispano-falante. Esclarecemos que não consideramos que se trate de algo pernicioso ou ainda proposital, mas de um efeito da concepção de linguagem e de aspectos ideológicos da postura teórica das autoras.

Segundo Grigoletto (2003), constituindo-se da forma com tem se constituído, o LD perde a chance de se colocar como instrumento de problematização das construções de identidade e diferença culturais e de abertura para uma relação mais rica com o outro, relação em que não haveria a pretensão de reduzir o Um e o Outro a um só ser.

Em nossa análise, observamos que no interior do LD de LE se desenha um ideal de norma que em muito se calca sobre a variante peninsular, sendo que às variantes americanas lhes é designado blocos estanques e isolados no interior do LD, no interior dos quais, muitas vezes, são apresentadas a partir do aspecto lexical e sob a forma de curiosidades, em um claro posicionamento lingüístico e ideológico que se manifesta na exotização de ditas variantes.

De acordo com Orlandi (2007: 36-38), a partir de um viés discursivo, é difícil demarcar fronteiras entre o mesmo e o diferente, já que a condição de funcionamento da linguagem se funda justamente na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Repetição no novo e inovação no mesmo. Desta premissa é que apontamos que tanto os sujeitos como os sentidos sempre podem ser outros. E já nestes primeiros parágrafos de nosso trabalho de desaba/acabamento, desenhamos o que, a partir da reflexão aqui tecida, consideramos que deva ser o grande pilar no ensino de espanhol para brasileiros: a possibilidade de maneiras outras de dizer(se) e significar(se).

Entretanto, de acordo com nossa análise, isso nem sempre é feito. De acordo com Orlandi (idem: 37), em AD se distingue a criatividade da produtividade, compreendendo que a segunda se funda na apropriação da primeira em uma dimensão técnica. Ora, se interpretamos o LD um produto cultural (cf. Souza), não encontramos muitos problemas em dizer que sua produção se caracteriza como reiteração de processos congelados, sem movimento, mantendo-nos em um constante retorno ao mesmo a partir de uma acelerada produtividade do idêntico.

Como nos esmeramos por demonstrar a variante conhecida como peninsular é fetichizada em um processo, conforme descrito por Zizec (1992:80-83), no qual se desmente a heterogeneidade radical dessa língua em relação à universalidade que ela supostamente encarna; funcionamento este que faz com que tomemos a norma peninsular como a representação de um de saber neutro, tomando-a como pura metalinguagem. Ainda de acordo com Zizec (1991:142), o essencial do fetichismo reside “num certo equívoco que afeta a relação entre a rede estruturada e um de

seus elementos: o que, na verdade, é um efeito de estrutura (da rede das relações entre os elementos) aparece como propriedade imediata de um elemento, que lhe seria própria também fora de sua relação com outros elementos”. Desta forma, cria-se o efeito de sentido de que o valor conferido à variante peninsular lhe seja intrínseco e oculta-se o fato de que este valor somente se estabelece na relação com as demais variantes.

Neste sentido, faz-se também importante a consideração de Pêcheux (ibidem: 38) de que o “pensamento é fundamentalmente inconsciente” (...); e isso (ibidem: 271) “a começar pelo pensamento teórico”, o que nos permite a revisão da explicação teórica que atravança o movimento, a possibilidade de polissemia, de transformação no e pelo sujeito. Por acreditarmos que a possibilidade de movimento envolva certa implicação pessoal no processo, nos apoiaremos em uma classificação proposta por Forbes (2006) para caracterizar a produção do saber psicanalítico a partir de 4 posições subjetivas:

-autor conceitual ou nocional – semelhantemente ao pintor que cria novas formas de ver, seria responsável pela instauração de novos paradigmas;

-autor comentador – que se assemelha ao pintor que retoma uma forma de ver e se responsabiliza pela didatização de determinado paradigma já em vigor;

-autor crítico – aquele que trabalha nos moldes do crítico de arte, sendo responsável por analisar, comentar e criticar de um modo abrangente;

-idiota – aquele que sem conseguir sequer o nome de autor, não consegue colocar-se em seu trabalho e se aliena no outro. A palavra idiota, ainda que nos pareça sobremaneira violenta para o contexto, possui a palavra “idem” em sua raiz, apontando-nos para o mesmo, para o igual.

Neste momento do trabalho considero inútil a localização de certas idéias em certos lugares, sob a pena de congelá-las em ditos espaços discursivos, quando sabemos que tanto o processo de interpretação quanto o de construção da identidade são mecanismos complexos, nômades, não estanques. que não se deixam domar por esquálidas e simplistas categorizações.

A partir de tudo que foi argumentado e defendido, deixamos como reflexão final: ao desenharmos que o ensino de língua espanhola como língua estrangeira seja responsável por trabalhar em nossa constante construção identitária, não podemos corroborar com uma posição que se sustente no puro decalque, já que defendemos que seja este modo de relacionamento com a produção do

conhecimento o responsável por fazer com que nos enveredemos na infinita produção do mesmo.

Desta forma, nos cabe aos professores de língua espanhola para brasileiros, conjuntamente pensar e construir metodologias alternativas de ensino que reconheçam e saibam se aproveitar do processo de relativização e conscientização do político inerente às línguas e ao processo educativo, em um trabalho que prime pela construção de, senão respostas, ao menos perguntas que nos toquem enquanto sujeitos, despertando-nos para posições discursivas por vezes ainda não encontradas, quiçá inventadas.

Assinamos com o marco de Manuel de Barros, poeta matogrossense como todas as palavras que aqui se exibem em sua epiderme porosa: “onde eu não estou, as palavras me acham”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, C. " Interculturalisme. llenguatge i Literatura Infantil i Juvenil" In: SALES, A. (ed.) (2005): *La diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural*". Castelló: Universitat Jaume I, pp.29-49, 2005.
- ALTHUSSER. L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ALVES, A. M. & MELO, A. *Mucho: Español para Brasileños*. São Paulo: Moderna, 2001.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. SP: Hucitec, 2006.
- BARROS, M. *Livro sobre o Nada*. RJ: Editora Record, 1996.
- BECCIU, A. *Ronda de Noche*. Barcelona: Plaza & Janés Editores, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Língua Espanhola*. Brasília, 2006.
- BRIONES, A. I; FLAVIAN, E. & FERNÁNDEZ, G.E. *Español Ahora*. Volume Único, São Paulo: Moderna, 2005.
- BRUNO, F. A. T. C. & MENDOZA, M. A. C. L. *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BUGEL, T. O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Linguagem da Unicamp, 1998.
- CALVET, L. J. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R. W. Schmidt (eds.). *Language and Communication*. Harlow: Longman, 1983.
- CANALE, M. & SWAIN. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980.
- CARRICABURO, N. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*, Madrid: Arco/Libros, 1997.

CELADA, M. T. Pasando en limpio algunas cuestiones. *Revista de la APEESP*. Año II/número 4/ Julio-Diciembre, 1992.

_____. O espanhol para brasileiros: uma língua singularmente estrangeira. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Lingüística da Unicamp: Campinas, 2005.

CELADA, M. T. & GONZÁLEZ, N. T. M. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. Embajada de España en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia. n. 1, Thesaurus Editora de Brasília: Brasília, 1990.

CELADA, M. T. & RODRIGUES, F. S. C. *El español en Brasil: actualidad y memoria*. Publicado no site do Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Sección "Lengua y Cultura", 2004. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/zonas analisis.asp?zona=12&version=1&publicado=1>

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton: 1957.

COLAS, P.: "Género, interculturalidad e identidad. Teoría y práctica" In_ REBOLLO, M.A.(coord.): *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.pp.27-55, 2006.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. CORACINI, M. J. R. F. (org.) *Identidade e Discurso: (des)construindo identidades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. CORACINI, M. J. R. F. (org.) *Identidade e Discurso: (des)construindo identidades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COURTINE, Jean-Jacques. El Concepto de Formación Discursiva. In: BARONAS, R. L. *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 1981.

Diccionario de la Real Academia Española. 22 edición. 2001. Disponible em www.rae.es

EAGLETON, T. *Ideologia: uma introdução*. SP: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

FANJUL, A. P. *Português Brasileiro, Espanhol de... onde? Analogias incertas*. Revista Letras & Letras, Universidade Federal de Uberlândia, n 20, junho-dezembro, 2004.

FERNÁNDEZ, I. G. E. La producción de materiales didácticos de lengua española en Brasil. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Suplemento: El hispanismo en Brasil, 2000.

FLORES, S. *Literatura e Tradução no ensino de espanhol – língua estrangeira*. Tese de doutorado. Campinas, Unicamp, 2003.

FONTANELLA DE WEINBERG. M. B. *El Español de América*. Madrid, Editorial MAPFRE, 1999.

FORBES, J. *As quatro posições subjetivas na produção do saber psicanalítico*. 2006. Disponível em www.jorgeforbes.com.br. Acessado em 14 de outubro de 2008.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. RJ: Forense, 2000.

FREITAG, B. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GERALDI, J. W. Problematizar o futuro não é perder a memória do que há de vir. *Revista ECOS*, Ano V, n 5, 2007, pp. 67-70.

_____. (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GIROUX, H: *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid: Popular, 2005

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento do Livro Didático. IN: CORACINI, Maria José (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

HALL, S. *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HYMES, D. On Communicative Competence. In PRIDE, J. B & HOLMES (eds.), *Sociolinguistics*, p. 269-93. Harmondsworth: Penguin, 1972.

IRALA, V. B. *A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço*. *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, No. 2, 2004 (99-120).

JAKOBSON, R. Lingüística e Poética. In: *Lingüística e Comunicação*. SP: Cultrix: 1997.

JULIANO, D. Perspectiva de la antropología para estudiar construcciones de género en FERNÁNDEZ, A. (coord.). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 2001.

KRISTEVA, J. *Etrangers à nous-mêmes*. Paris: Gallimard, 1988.

KULIKOWSKI, M. Z. M. & GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario Brasileño de Estudios*

Hispánicos, 9 (1999). Brasília: Embajada de España en Brasil. Consejería de Educación y Ciência. pp. 11-19.

LACAN, J. La instancia de la letra. *Escritos*. 1945. Disponível em: <http://www.esnips.com/ t /lacan?to=120&gen=Any+Gender&t=1&sort=0&cnt=Any+Country&uf=0&page=1&st=0&from=13&pp=10&q=lacan> Acessado em 21/09/2008.

_____. Las resonancias de la interpretación. *Escritos*. 1945b. Disponível em: <http://www.esnips.com/ t /lacan?to=120&gen=Any+Gender&t=1&sort=0&cnt=Any+Country&uf=0&page=1&st=0&from=13&pp=10&q=lacan> Acessado em 21/09/2008.

_____. *O seminário livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LEFFA, W. O ensino da língua estrangeira no contexto nacional. In: *Contexturas/APLIEF*, nº 04, 13-24, 1999.

LOPES, M. L. P. Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de Línguas Estrangeiras. In: *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 15, número especial. São Paulo: 1999, ISSN 0102-4450.

MALDIDIER, D. *As inquietações do Discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

MÁRQUEZ, G. G. *Cien Años de Soledad*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1967.

MARTINS, E. *Livro Didático: Discurso Científico ou Religioso?* Dissertação de Mestrado. Palhoça, Santa Catarina: UNISUL, 2006.

MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (orgs.) *Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação*. 2 ed., SP: Contexto, 2004.

ORLANDI, E. *As Formas do Silêncio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. *Discurso Fundador*. Campinas: Editora Pontes, 1993b.

_____. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. *Terra à Vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.

PAULILO, Maria Ângela Silveira. *A pesquisa qualitativa e a história de vida*. 1999. http://www.ssrevista.uel.br/c_v2n1_pesquisa.htm acessado em 11/01/08

PARIZOTTO, C. B. Sujeito, Sentido e Leitura, *SIGNOS*, Lajeado, ano 20, n. 1, p. 45-58, 1999.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectivas. GADET, F. & HAK, T. (org.) *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp: 1988.

RAMA, A. *A cidade das letras*. Trad. Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. SIGNORINI, I. (org) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

ROHDEN, H. *Einstein: O Enigma da Universo*. SP: Editora Martin Claret, 2006.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. RJ: Graal, 1989.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix & Edusp, 1969.

SEÑAS: Dicionario para la Enseñanza de la Lengua Española para los Brasileños. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. SIGNORINI, I. (org) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

_____. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *DELTA*, nº1, vol. 13, 1997. pp. 63-81

SILVA, O. L. *A diversidade léxica em livros didáticos de língua espanhola: descrição e análise*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista –FCLAR/UNESP – Araraquara, 2003.

SOUZA, D. M. Gestos de Censura. CORACINI, Maria José (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ZACHARIAS, V. L. C. *Competências e Habilidades*. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.pro.br/compehab.htm>. Acessado em 25 de agosto de 2008.

ZIZEC, S. *Eles não sabem o que fazem. O sublime objeto da ideologia*. RJ: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. *O mais sublime dos histéricos. Hegel com Lacan*. RJ: Jorge Zahar Editor, 1991.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)