

Fabiele Stockmans De Nardi

Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade
Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua
estrangeira

Porto Alegre

2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS DA LINGUAGEM
TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
ANÁLISES TEXTUAIS E DISCURSIVAS**

Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade

Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira

FABIELE STOCKMANS DE NARDI

ORIENTADOR(A): PROF(a). DR(a). MARIA CRISTINA LEANDRO FERREIRA

Tese de Doutorado em TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2007**

Aos meus avós, Vanir e Ida (in memoriam), pelo amor de uma vida inteira.
Ao Marcelo, meu grande companheiro, por esse amor para toda a vida.

Agradecimentos

Tem mais presença em mim o que me falta, disse Manoel de Barros, e tomo suas palavras como um pedido de desculpas por aquelas que me faltam nesse momento em que há tantos a quem agradecer. Começo, então, por Maria Cristina Leandro Ferreira, que há tempos acompanha meu trabalho e sem cuja orientação paciente, carinhosa e atenta jamais teria chegado ao fim dessa tese. Agradeço a ela por ter me feito percorrer os caminhos da Análise do Discurso, teoria distante da qual, hoje, não encontro meu lugar.

Agradeço àqueles que foram fundamentais em minha caminhada: Vera Lúcia do Amaral (*in memoriam*), por ter me encantado com seu espanhol e sua amizade; Márcia Navarro, por me apresentar a literatura hispano-americana; Freda Indursky e Ana Zandwais, pela colaboração imprescindível em minha formação teórica.

Não poderia deixar de agradecer, pela leitura atenta que fizeram desse texto, quando ainda inacabado, Solange Mitmann e Aracy Ernest Pereira; e a presteza com que me enviou sua tese Maria Teresa Celada, trabalho no qual encontrei apoio para muitas de minhas *intuições*.

Agradeço à Universidade de Caxias do Sul, pelas horas de qualificação que me foram concedidas durante parte da realização desse doutorado, e aos colegas de trabalho, pela paciência com minhas ausências e a atenção aos meus pedidos de ajuda.

Para encerrar, quero lembrar os meus amigos, que souberam, carinhosamente, compreender meus longos silêncios sem deixar de me afagar com os seus carinhos. E, finalmente, agradecer àqueles que têm tornado mais suave a ausência dos que me faltam: minha irmã, Fabiola, razão de muitas de minhas escolhas e alegrias; à Tita e ao Artur, que fizeram da sua casa uma extensão da minha; à Tia Elide, pela companhia de muitas manhãs; ao Valmor e à Teresa, por me receberem em sua família, e ao Marcelo, meu incansável companheiro, por não ter me deixado desistir.

*Ser uno mismo es, siempre, llegar a ser ese otro que somos y que
llevamos escondido en nuestro interior, más que nada como
promesa o posibilidad de ser.*

Octavio Paz, **El laberinto de la soledad**

Sumário

Resumo.....	09
Resumen.....	10
Apresentação.....	11
1 A língua: um labirinto para muitos <i>Teseus</i>.....	17
1.1 Saussure e a língua: valor e arbitrariedade nas tramas do sistema.....	17
1.2 Chomsky e a língua: o falante-ouvinte ideal no espaço da gramática.....	25
1.3 Bakhtin e a língua viva: o reencontro com o sujeito e sua inserção social.....	29
1.3.1 Bakhtin e os gêneros do discurso.....	33
1.4 Pêcheux e a Análise do Discurso: um falar discursivo acerca de uma imperfeita ferramenta.....	38
2 A cultura e os sujeitos: espaços de identidade.....	50
2.1 O sujeito e o outro: reconhecimento-desconhecimento no espaço da cultura.....	60
2.1.1 Cultura, ideologia e inconsciente: espaços de identificação.....	63
2.2 O estereótipo e suas marcas.....	68
2.3 Identidade e cultura: os sujeitos na história.....	75
3 Ensinar e aprender a língua do outro: uma tarefa para sujeitos encantados pelas línguas	84
3.1 Abrindo caminhos para a análise: breve olhar sobre as metodologias de ensino de língua estrangeira.....	85
3.2 A abordagem comunicativa e os livros didáticos para o ensino de língua espanhola: um olhar discursivo sobre a noção de competência.....	96
3.2.1 Aprender a língua para comunicar: o risco da homogeneização no espaço do falante competente e de uma língua sem ruídos.....	102

3.2.1.1 A língua como instrumento de comunicação e seus efeitos no livro didático.....	106
3.2.2 O livro didático como um espaço para a organização, a consciência e o controle.....	117
3.2.2.1 Repetir para aprender: a organização interna dos LDs e as estratégias de controle.....	118
3.2.3 As escolhas metodológicas e os efeitos sobre a construção dos lugares de professor e aluno no LD.....	130
3.2.3.1 O professor usuário do livro: a negação de um espaço.....	136
3.2.3.2 Um aluno ativo e participante: espaços de consciência e autonomia no LD.....	146
3.2.4 O LD e a eterna promessa do <i>novo</i>	151
3.2.4.1 No espaço da novidade, algumas palavras sobre o ensino da cultura.....	158
3.3 Palavras que insistem: o LD para o ensino de língua espanhola e suas recorrências.....	162
4 Em busca de caminhos, o esboço de uma proposta.....	165
4.1 O lugar da teoria na formação do professor de língua estrangeira.....	165
4.1.1 As contribuições da AD.....	166
4.2 O discurso literário como espaço de <i>acolhimento</i> : um lugar para o encontro entre sujeito, língua e cultura.....	171
5 Na tentativa de forjar um ponto <i>final</i>, algumas palavras sobre o ensino de língua estrangeira no espaço do real.....	177

Referências Bibliográficas.....	184
Anexo 1.....	192
Anexo 2.....	193
Anexo 3.....	195
Anexo 4.....	197
Anexo 5.....	199
Anexo 6.....	200
Anexo 7.....	201
Anexo 8.....	203

Resumo

Este trabalho pretende contribuir para as reflexões acerca do ensino de segunda língua dentro da perspectiva instaurada pela Análise do Discurso. Visamos, a partir da análise de livros didáticos usados para o ensino de língua espanhola no Brasil, discutir as concepções de língua, cultura e ensino vigentes nesses métodos, bem como as imagens de professor e aluno construídas pelos discursos que os atravessam. Pretendemos, com isso, reafirmar o lugar da Análise do Discurso enquanto espaço de *ressignificação* dessas práticas, colocando em causa as noções de ideologia, cultura e identidade nas reflexões sobre o ensino de segunda língua. Para tanto, inicialmente propomos uma discussão sobre diferentes concepções de língua, trabalho que fazemos olhando, especialmente, para as contribuições de Saussure, Chomsky, Bakhtin e Pêcheux. Assumindo o espaço do discurso como o lugar teórico a partir do qual falaremos, procuramos mostrar os deslocamentos sofridos pela noção de língua enquanto materialidade dos discursos. Nosso olhar, nesse ponto, recai especialmente sobre a noção de real da língua, que nos permite pensar sua incompletude. Ocupamo-nos, em seguida, da noção de cultura, e trabalhando sobre as contradições que envolvem sua definição, procuramos mostrar como a cultura também está afetada pelo real enquanto espaço do não-todo. Ao trabalhar a relação entre sujeito, língua e cultura, mostramos seu papel na construção dos processos identitários e propomos olhar para a cultura enquanto espaço simbólico, lugar de interpretação. Ao discutir a relação entre a cultura e o ensino de segunda língua, analisamos, ainda, os efeitos do estereótipo sobre o olhar dos sujeitos para a cultura do outro. No terceiro capítulo deste trabalho apresentamos as análises dos livros didáticos, apontando aqueles dizeres que, pela sua recorrência, acabam por determinar os espaços de professor e aluno na sala de aula de língua estrangeira, os quais são levados a agir de acordo com as instruções que lhes são dadas pelo livro didático. Nessa análise, vêm à tona, ainda, as noções de competência e o desejo do todo que permeia essas obras. Por fim, propomos um olhar para o papel da Análise do Discurso na formação de professores de segunda língua e para a literatura como um espaço de acolhimento na/pela língua para o sujeito, procurando colocar em causa a complexidade da relação entre o sujeito e a língua do outro, espaço de necessárias *reacomodações identitárias*.

Palavras-chave: língua; cultura; ensino-aprendizagem de língua espanhola; análise do discurso.

Resumen

Con este trabajo pretendemos, desde las perspectivas que se han instaurado en el campo del Análisis del Discurso, contribuir para las reflexiones sobre la enseñanza de segunda lengua. Tenemos por objeto, con los análisis hechos de los libros didácticos para la enseñanza de lengua española en Brasil, discutir las concepciones de lengua, cultura y enseñanza que están presentes en estos métodos, así como las imágenes de profesor y alumno que se construyen por el discurso que traspasa los libros. Deseamos, con esto, reafirmar el lugar del Análisis del Discurso como un espacio para las *resignificación* de estas prácticas. Así proponemos inicialmente una discusión sobre las concepciones de lengua de Saussure, Chomsky, Bakhtin y Pêcheux. Del espacio teórico del Análisis del Discurso, en que se entiende la lengua como materialidad de los discursos, mostramos los desplazamientos que sufrió esta noción en especial por la intervención de la concepción de real de la lengua, que permitió pensarla en su *incompletud*. Nos ocupamos, en el capítulo que sigue, de la noción de cultura. Trabajamos sobre las contradicciones en que está envuelta y buscamos mostrar como a ella también le afecta el real que tomamos como un espacio del imposible. Poniendo en contacto sujeto, lengua y cultura, hablamos del atravesamiento de la cultura en los procesos de construcción de una identidad para/por el sujeto, proponiendo que la comprendamos como espacio simbólico, lugar de interpretación. Analizamos aún, respecto a la cultura y la enseñanza de segunda lengua, los efectos del estereotipo en el modo como el sujeto se acerca a la cultura del otro. En el tercer capítulo presentamos los análisis de los libros didácticos, poniendo en destaque aquellos discursos que por su recurrencia determinan los espacios que dedican los libros didácticos a profesor y alumno, instruidos a *actuar* en la clase de lenguas. Damos relieve aún a la discusión sobre la competencia y el deseo de totalidad que está presente en estas obras, para, por fin, destacar la importancia del Análisis del Discurso en la formación de profesores para la enseñanza de segunda lengua y hablar sobre la literatura como un espacio en el cual el sujeto puede ser acogido en/por la lengua. Lo que se busca con esto es proponer que se vea la complejidad de la relación entre el sujeto y la lengua del otro, espacio en el cual ocurren *reacomodaciones identitarias*.

Palabras clave: lengua; cultura; enseñanza-aprendizaje de lengua española; análisis del discurso.

Apresentação

Ah a língua! Não é raro que me pergunte onde terá nascido esse desejo quase incontrolável de mergulhar na língua, compreender que mágico fascínio exerce sobre os homens. De onde virá essa teimosia em falar da língua, de seu ensino, de entender como tantos e diferentes olhares podem pousar sobre ela? Como pode, a língua, servir a tantos senhores, numa generosa e enganadora postura servil por trás da qual esconde seu poder, sua força? Como é capaz de tecer e apagar memórias e sentidos a língua, de encantar, de silenciar, de dar voz?

É atordoada que me deixa, por vezes, essa senhora, com os múltiplos caminhos que cria, labirinto vertiginoso (e que pode ser muitos labirintos, *outros*) que me faz buscar, sedenta, pelo fio de Ariadne. E já não são recentes minhas interrogações sobre a língua, que talvez venham do berço, do desejo de pertencer ao saboroso mundo de minha avó, construído em dialeto Vêneto, e poder entender as conversas secretas que tinham nessa língua interdita (era preciso crescer para ser capaz de desvendar esse mundo). Ou talvez sejam fruto do fato de que a língua para mim sempre esteve ligada à memória: às minhas, escritas em segredo; as do meu avô, contadas repetidas vezes no sofá de casa. Com sua voz grave, ele transformava em histórias as desventuras da infância, a saudade de uma mãe que se foi (sem nunca haver lhe ensinado a sua língua), a paixão repentina pela minha avó - que desfilava, ainda menina, uniformizada no sete de setembro, enquanto ele, expulso da escola por não ter uniforme, a olhava das calçadas -, as viagens marítimas que não fez, as chagas do trabalho que colecionou. Talvez...

Certo é que para mim a língua tem cheiro e cor; certo é que se *sabe* uma língua, porque ela tem gosto; certo é que, por vezes, não falamos a língua, somos ditos por ela. E, portanto, para ser sujeito na língua é preciso muito mais que aprendê-la, é preciso identificar-se com ela, sentir-se acolhido.

Pertencente a uma geração que viveu sob uma política monolíngüística no Brasil, nunca tive escolha: precisava aprender inglês na escola. E nos anos de ensino fundamental e médio repeti incansavelmente o verbo *to be* sem que jamais ele fizesse sentido pra mim. Nunca fui acolhida por essa língua e não conseguia ultrapassar a barreira das frases feitas ou reconhecer como minha aquela voz em que pronunciava, desajeitada, uma lista de palavras insossas. E assim

fui para a universidade, fugindo das línguas estrangeiras, fugindo da infrutífera tentativa de mergulhar nesse mundo do outro.

Mal sabia eu que estava por ser *atrapada* por uma língua....

Se minha resistência fora grande, os encantos da língua espanhola foram mais fortes, e nas linhas de *La vida es sueño*, de Calderón de La Barca, lidas por uma espanhola, encontrei o primeiro encantamento: o do som de um espanhol que tinha, então, para mim, o fascínio do desconhecido e uma inexplicável familiaridade, uma força familiar, um tom de arrebatamento. Certamente ficou interdita¹, pra mim, então, a história de Calderón, mas seus sons e seus sentidos continuaram a me perturbar.

E outra vez a literatura foi decisiva.

O texto vinha, agora, cheio de um conhecido calor, com uma intensidade ainda mais familiar: era García-Márquez que me fazia voltar ao espanhol com seu *Cem anos de solidão*, que me vi obrigada a ler no original. Envolta pelo pó, carregada pelos ventos de Macondo, percorria as linhas sem saber muito bem para onde estava indo, e capturada pela intrincada trama do colombiano e por essa língua fascinante e desconhecida, me perdi muitas vezes entre as páginas de um livro ao qual voltava sempre e mais uma vez. E foi assim que acabei por entregar-me à paixão por essa língua que me fazia oscilar entre uma melancolia profunda e um desejo de revolução, encontrando outras memórias, novos espaços de dizer.

Por isso me autorizo a dizer que esse trabalho traz fragmentos da minha paixão, antiga pela língua, a quem dediquei o primeiro capítulo; mais recente pelo espanhol, que tem ocupado espaço de destaque em minha vida acadêmica.

Olhar para a língua é o que fazemos inicialmente, e a olhamos pelos olhos daqueles que, apaixonados por ela, trilharam caminhos teóricos distintos para tentar compreendê-la. Iniciamos pelos ecos do trabalho de Saussure sobre a língua, por meio do qual se instaura, por um lado, uma tradição de exclusões e dicotomias e, por outro, um fascinante caminho a ser explorado nas trilhas do valor e da significação, onde talvez possamos encontrar as pegadas de um sujeito dividido entre a necessidade de formalização e uma língua que se mostrava cada vez mais subversiva.

¹ E quão significativo pode ser o fato de, nessa tragédia, Calderón contar a história de um príncipe e uma jovem aos quais foi negado o direito de conhecer a própria identidade: ele, preso em uma torre, isolado de todo contato com a humanidade, lidera uma revolução que vai destronar o próprio pai; ela, vestida de homem, sai de seu mundo em busca de um nome, de um paterno nome.

De Saussure passamos a Chomsky e ao lugar da sintaxe nos estudos da língua. Consagrando seu olhar à gramática, Chomsky foi em busca dos princípios explicativos que lhe permitissem compreender como se dá o processo de aquisição da linguagem. Para cumprir com seu propósito, ignorou a potencialidade do estudo da ambigüidade, que parecia ter surgido para abrir novos horizontes de pesquisa em seu trabalho, preferindo acomodar-se numa língua de rígidos contornos, despida de um incômodo exterior e na qual a sintaxe é um núcleo duro e fechado que não se deixa tocar.

Tocar a língua e ser tocado por ela: foi isso o que fez Bakhtin, que mergulhando em espaços que se havia, em vão, tentado preencher, propõe-se a trabalhar com uma língua viva, atravessada pelo dialogismo como condição de sujeitos e discursos. Uma língua de muitas vozes, uma língua de homens, é o que encontramos em Bakhtin, que contesta a posição acessória que tinha, até então, a língua em relação ao sujeito e nos leva até noções como a de gêneros do discurso, que tem inspirado recentemente muitas propostas de ensino-aprendizagem de língua. Procuramos marcar, no texto bakhtiniano, os pontos de encontro e distanciamento em relação à Análise do Discurso de linha francesa, discutindo o modo como são tratadas, nessas teorias, as relações entre língua, ideologia e inconsciente.

E é trilhando esse caminho que chegamos a Pêcheux e à Análise do Discurso (AD), lugar teórico a partir no qual nos situamos para falar desse *amor* à língua, destacando o processo de desconstrução proposto nesse espaço teórico para discutir as relações entre língua, sujeito e historicidade. A língua como materialidade do discurso, conforme foi pensada por Pêcheux, tem uma autonomia relativa. Estrutura opaca e cindida que é, guarda em si espaços de sentido, que se produzem pelo encontro de língua e discurso, processo historicamente determinado.

E para falar de língua em AD vamos, ainda, falar do inconsciente na língua, pois é na prática discursiva que o histórico, o social e o ideológico se manifestam, deixando suas pistas cravadas nessa língua marcada pela presença do real lacaniano, a presença daquilo que lhe falta² e que, longe de ser um defeito, representa o que é mais caro a essa língua. É por isso que pensar a incompletude é essencial no território do discurso, porque, como disse Milner (1996), é próprio dos materialismos seu caráter inacabado, por isso a escolha por olhar para o não-todo (e, também, de alguma forma, aprender a aceitá-lo).

A paixão pela poesia que habita toda língua

² *Si algo falta, empero, ello no será un defecto, y no lo será sobretudo si lo que falta es indispensable.* (MILNER, 1996, p. 12)

Olhar para o que há de subversivo na língua foi o que me encantou na Análise do Discurso, pensar os sujeitos na língua, pensar que uma língua faz história. E foi essa língua em movimento que me levou a buscar as contribuições da AD para o ensino-aprendizagem.

Trabalhar com uma língua cheia de fissuras, que se deixa atravessar, que se move é o que fazemos no território do discurso, o que nos permite compreender o lacunar como constitutivo da língua, onde há um lugar do impossível que é a própria condição do dizer e, portanto, do ensino. E há quanto tempo vivem os homens angustiados pelo todo, por uma suposta unicidade a conquistar. Não à toa Dostoiévski nos apresentou o *homem do subsolo* e, com ele, a possibilidade do desejo como a mola propulsora dos sujeitos. Eram, então, a derradeira verdade, as respostas totalizantes da razão, uma assustadora e paralisante promessa³.

E lidar com a ausência de unicidade é uma constante na AD, cujo efeito mais visível no encontro com os processos de ensino-aprendizagem de uma língua é a instauração da necessidade de que questões como inconsciente, historicidade e identidade entrem na pauta das discussões sobre o sujeito e o ensino. Por isso mergulhamos na cultura, trabalhando as arredias fronteiras desse conceito a fim de olhá-lo como um espaço privilegiado de discussões sobre o sujeito e sua relação com o outro, sobre o lugar do outro na constituição desse sujeito.

E é isso o que buscamos no segundo capítulo desse trabalho, uma reflexão sobre a noção de cultura com vistas a destacar a importância de *desnaturalizar* esse conceito (assim como o de língua), colocando-nos diante de suas fissuras. Ainda que brevemente, discutimos a abrangência do termo cultura e as contradições que o envolvem. Passamos, assim, pelas relações de poder implicadas na construção desse conceito e pelo entrecruzamento de cultura e política.

Ao pensar o lugar da cultura no ensino-aprendizagem de segunda língua, propomos olhar para o estereótipo e a cristalização de sentidos por ele provocada, ocupando-nos dos espaços em que se cruzam cultura e identidade, ou seja, vamos ao encontro dos processos de identificação e do atravessamento de cultura e história na construção do sujeito. Por esse caminho, convidamos a uma discussão sobre as relações entre cultura, memória e imaginário, mergulhando nas tramas do discurso para olhar o entrelaçamento em que vivem esses conceitos e que aproximam, necessariamente, a noção de cultura daquelas de ideologia e inconsciente.

³ *Pelo menos, o homem sempre temeu de certo modo este dois e dois são quatro, e eu o temo até agora. Suponhamos que o homem não faça outra coisa senão procurar esse dois e dois são quatro (...). Bem que ele sente: uma vez encontrado isto, não haverá mais o que procurar.* (DOSTOIÉVSKI, 2000, p. 47).

O Livro Didático para o ensino de língua espanhola: o objeto de análise

Se me debruçar sobre a língua foi uma constante em meus trabalhos acadêmicos, nunca consegui deixar de lado, nesse trajeto, a reflexão sobre o ensino. Isso se deve, certamente, à necessidade que sinto de devolver o que o ensino me deu: a possibilidade de reinventar-me. Movimento que, de certa forma, fiz duplamente no encontro com a língua espanhola. Isso, no entanto, entendo, só ocorre quando somos acolhidos pela língua e seu ensino, por isso começar um trabalho como esse passa por alguns questionamentos: o que se quer com o ensino-aprendizagem de uma língua? Que concepções de/sobre a língua e o seu ensino dominam as salas de aula brasileiras? Que concepção de cultura atravessa as práticas de ensino-aprendizagem de língua espanhola em nosso país?

Foi na tentativa de construir respostas, embora parciais, a essas e outras questões que nos debruçamos sobre os Livros Didáticos utilizados para o ensino de língua espanhola no Brasil. A seleção desse material para a análise se deve ao fato de que, atualmente, ao menos em nosso país, falar de ensino-aprendizagem de segunda língua leva-nos a, de alguma forma, pensar como esse processo está sendo apresentado pelos livros didáticos (LD), que costumam ocupar lugar de destaque na maioria das salas de aula brasileiras. A valorização do livro didático e a sua eleição como instrumento de ensino toma conta de grande parte dos espaços escolares, o que torna pertinente nos perguntarmos, por exemplo, sobre qual é o lugar do professor nesse cenário, personagem que por vezes tem assumido um papel de coadjuvante no trabalho com a língua, seu ensino-aprendizagem.

A importância do LD nos espaços escolares aparece em Coracini (1999, p. 18), artigo no qual identifica duas posturas recorrentes nas análises sobre os livros didáticos: uma crítica, baseada em sua inadequação ao público alvo e acompanhada, em geral, por uma proposta que se deseja *inovadora e progressista*; outra, de adesão, quando o LD aparece como um material comunicativo interessante e pertinente.

Desejamos não nos acomodar, nessa análise, em nenhum desses espaços (embora possamos ser *traídos* pelo desejo). Primeiro porque não nos propomos a apresentar um novo método, eficaz, pelo qual se possa transformar o ensino-aprendizagem de língua (já que não nos

parece que exista essa alternativa mágica), mas sim pensar nos elementos que estão envolvidos nesse processo e em como a AD e os campos de saber com os quais dialoga podem contribuir para a construção de uma reflexão que leve a um questionamento acerca do lugar da língua na constituição de sujeitos e discursos. Assim, acreditamos, estaremos contribuindo de forma mais significativa para o trabalho dos professores em sala de aula, bem como para a formação desses profissionais, que serão levados a perguntar-se sobre a posição que assumem diante desse processo e os efeitos dos métodos que adotam sobre o sujeito-aprendiz. Não se trata, portanto, de adotar ou não o LD, decisão que, entendemos, o professor é capaz de tomar a partir da análise das suas necessidades e daquelas apresentadas por seus alunos, mas de se afastar de uma postura passiva diante do LD, que tende a colocar-nos no lugar de mediadores de um processo cuja autoria está sob seu controle.

Serão analisados livros didáticos (LD) para o ensino de língua espanhola⁴ no Brasil e que são usados em escolas e cursos de línguas estrangeiras. Trata-se de materiais produzidos no Brasil e na Espanha e que se destinam ao público adolescente e adulto. Mencionam-se, nesse trabalho, análises de LDs de quatro métodos diferentes⁵, sobre os quais nos debruçamos; embora muitas das observações possam ser estendidas a outros LDs que já tivemos a oportunidade de observar, já que, como se verá, determinados procedimentos são recorrentes.

Inevitavelmente lacunar, este trabalho certamente deixará muitas questões a responder, mas o entendemos como um convite a pensar a importância da reflexão teórica na formação dos professores de língua estrangeira, que irão se deparar com paixão e resistência, com entregas e negações, enfim, com sujeitos e línguas.

⁴ Dois esclarecimentos nos parecem importantes: o primeiro, de que nossa reflexão se debruça sobre o ensino de espanhol para brasileiros como segunda língua; o segundo, de que não retomamos, nesse trabalho, a discussão sobre as diferenças entre segunda-língua e língua estrangeira.

⁵ CERROLAZA, M.; CERROLAZA, O.; LLOVET, B. **Planet@ E/LE**. Madrid: Didascalía, 2001. **(LD1)**

CASTRO, F. et. al. **Nuevo ven. Libro del profesor**. Madrid: Didascalía. (Utilizamos apenas o livro do professor porque ele reproduz o livro do aluno e inclui o material adicional) **(LD2)**

BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. C. M. **Hacia el español – curso de lengua y cultura hispánica**. 6 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2004. **(LD3)**

BOROBIO, V. **Nuevo ELE. Curso de español para extranjeros**. Madrid: Ediciones SM. **(LD4)**

1 A língua: um labirinto para muitos *Teseus*

*Sé que me acusan de soberbia, y tal vez de misantropía, y tal vez de locura. Tales acusaciones (que yo castigaré a su debido tiempo) son irrisorias. Es verdad que no salgo de mi casa, pero también es verdad que sus puertas (cuyo número es infinito) están abiertas día y noche a los hombres y también a los animales. **Que entre el que quiera.***

(Borges, J. L. La casa de Asterión.)

Que labirinto tão fantástico pode ser a língua, teia de aranha a prender sujeitos e sentidos, caleidoscópio fascinante para os olhos do poeta e do filósofo, do lingüista e do homem comum. Tal qual o *Asterión* de Borges, os sentidos nela se movem, livres prisioneiros desse labirinto de infinitas portas, e delas nos espreitam, prontos a nos agarrar, a nos engolir e encantar, a jogar conosco. Desse encantamento muitos foram vítimas, e achando haver encontrado o fio de Ariadne, arriscaram-se entre as paredes dessa enorme estrutura para lutar com o Minotauro, vangloriando-se de sua efêmera vitória.

1.1 Saussure e a língua: valor e arbitrariedade nas tramas do sistema

Às teias do sistema entregou-se Saussure em seu trabalho, no qual, buscando conquistar o estatuto de cientificidade para os estudos sobre a língua, resolveu separá-la da fala; colocando em lados opostos, assim, segundo declarou, *1º o que é social do que é individual; 2º o que é essencial do que é acessório ou mais ou menos acidental* (SAUSSURE, 1973, p. 22).

Embora se saiba que não está no **Curso** o início das reflexões sobre a língua, foi a partir dele que a lingüística ganhou o tão esperado estatuto de ciência; seu objeto, no entanto, não passou impunemente por esse trabalho. Restou-nos um caminho de silenciamentos, os quais são resultado, acreditamos, principalmente, de um desejo de purificação para a língua que está presente nessa obra (ou no modo como foi lida) em que ela, agora objeto de uma ciência, precisava livrar-se de toda imprecisão, de tudo aquilo que, por não ser previsível e escapar à formalização, estava (ou, melhor dizendo, desejava-se deixar) fora do campo da ciência. Era preciso dizer o todo, representar o todo, um todo, no entanto, duramente delimitado.

Para cumprir essa tarefa, Saussure alerta-nos sobre o fato de que é o ponto de vista que cria o objeto. Falava ele, então, da dificuldade de encontrar o objeto da lingüística, que não estava dado previamente, o que tornava necessária, portanto, a sua delimitação. É a língua o objeto dessa

ciência, uma língua que *é um todo por si e um princípio de classificação* (SAUSSURE, 1973, p. 17). Saussure opta, no *Curso*, por fazer uma lingüística sincrônica⁶, e, assim, ainda que não ignore a dinâmica das línguas, é de suas entidades concretas que se ocupa o lingüista, o qual considera que seja a língua composta de signos, por ele entendidos como objetos reais (e não abstrações), o que o leva a afirmar que o signo só pode ser pensado pela associação entre significante e significado, elementos indissociáveis que, se tomados isoladamente, levam à pura abstração.

Nem palavras, nem frases, nem discursos, Saussure quer o sistema⁷ e suas unidades concretas, as quais o farão chegar ao todo, ou, poderíamos dizer, o levarão à língua, objeto preciso e delimitável que possibilitará a ele fazer ciência. Língua, não linguagem, lembra Saussure. Uma língua adquirida e convencional; uma língua que faz a unidade da linguagem e que não é função do falante, mas produto que o indivíduo passivamente registra; que é a parte social da linguagem, mas exterior e alheia ao indivíduo; língua de natureza homogênea, concreta e, portanto, passível de ser estudada isoladamente.

É assim que, num texto impregnado pelo desejo de cientificidade, em que recorre constantemente às ciências exatas e biológicas, Saussure vai buscando cumprir as tarefas que, na página 13 do *Curso*, disse ele serem da lingüística. Era preciso, para tanto, eliminar da língua (como a entendeu) *tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema, numa palavra: tudo o quanto designa o termo “Lingüística externa”* (SAUSSURE, 1973, p. 29).

Usando um recurso que se tornou comum por seu caráter facilitador, Saussure constrói a periferia da lingüística, ou seja, coloca num plano secundário e inferior todos os estudos que a língua pode suscitar, mas que não dizem respeito a ela; pesquisas que, embora se alimentem de sua matéria (da língua), parecem não a tocar, ou, ao menos, não parecem tocar no que então se considera próprio dessa língua. Ficam no limbo, dessa forma, os exteriores e, portanto, tudo

⁶ Saussure foi herdeiro do método comparativo, desenvolvido no século XIX, e cujo objetivo era o desenvolvimento de um conjunto de princípios por meio dos quais as línguas poderiam ser comparadas. Com os comparatistas, a lingüística histórica, ou diacrônica, ganhou consistência, e muito do que se produziu nesse período repercutiu no trabalho de Saussure que, no entanto, optou por criar uma distinção clara entre diacronia e sincronia, optando por fazer uma lingüística sincrônica, que deveria se ocupar do estudo da estrutura do sistema de uma língua num intervalo específico de tempo. Para Ducrot e Todorov (2001, p. 137), *um fenômeno de linguagem é dito SINCRÔNICO quando todos os elementos e fatores que emprega pertencem a um único e mesmo momento de uma única e mesma língua [...] e DIACRÔNICO quando faz intervir elementos e fatores pertencentes a estados de desenvolvimento diferentes de uma mesma língua*. É bom lembrar que os autores falam da relatividade dos conceitos, que estão intrinsecamente ligados ao ponto de vista teórico que se adota.

⁷ (...)assim como o jogo de xadrez está todo inteiro na combinação de diferentes peças, assim também a língua tem o caráter de um sistema baseado completamente na oposição de suas unidades concretas. (SAUSSURE, 1973, p. 124).

aquilo que é tido como marginal. Fica no limbo, também, a fala, ato individual que não interessa à lingüística; e com ela o sujeito, que parece não intervir no sistema e nem interessar a quem o estuda, já que trabalhará essa lingüística interna apenas com *tudo quanto provoca mudança do sistema em qualquer grau* (SAUSSURE, 1973, p. 32). Conclui-se, portanto, que num sistema fechado como esse, não há lugar para sujeitos e história, não há lugar para falhas e tropeços, não há brechas.

E é para falar sobre essa língua tão bem delimitada que Saussure nos propõe uma reflexão sobre duas noções que consideramos de fundamental importância em sua empreitada, aquela de *valor* e a de *arbitrário do signo*.

Tratando a língua como *pensamento organizado na matéria fônica*, Saussure a coloca como um *intermediário entre o pensamento e o som, em condições tais que a união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades*. Essa língua não está nem na ordem do pensamento nem na do som, mas no *espaço entre*, a partir do qual se produz a articulação dessas duas ordens, que, uma vez na língua, não mais podem ser vistas separadamente. *A lingüística trabalha, pois, no terreno limítrofe onde os elementos das duas ordens se combinam; esta combinação produz uma forma, não uma substância* (SAUSSURE, 1973, p. 131).

Essas reflexões são feitas por Saussure na busca de definir o que entende por valor, noção que, dirá, em seu aspecto conceitual, constitui um elemento da significação, tomada como a contraparte da imagem auditiva. A noção de valor começa a ser trabalhada no capítulo III do **Curso**, em que Saussure explora, ainda, as concepções de identidade e realidade sincrônicas. Dirá ele, sobre a primeira dessas noções, que o mecanismo lingüístico se move em torno de identidades e diferenças, concluindo que *o problema das identidades se encontra por toda a parte*. O autor considera que não seja puramente material a questão da identidade, ou seja, há algo para além da materialidade que responderia à verdadeira natureza das unidades lingüísticas, afirmação decorrente da observação de que a matéria de uma palavra se renova a cada vez que dela se faz novo emprego sem que, no entanto, seja perdido o elo que une uma realização à outra.

O trabalho com a noção de identidade parece deixar um rastro na preocupação de Saussure para se pensar a questão do sentido, embora na obra ela seja abafada pela busca quase obsessiva por um elemento permanente que garanta à língua o seu funcionamento. E é justamente essa discussão sobre identidades e realidades⁸ que nos levará ao valor e ao tratamento que lhe é

⁸ Ao abordar a noção de realidades sincrônicas, Saussure afirma que *as entidades concretas não se apresentam por si mesmas à nossa observação. Mas se procurarmos apreendê-las, tomaremos contato com o real(...)*. (SAUSSURE,

dispensado por Saussure. Há, podemos dizer, dois domínios, indefinidos/indefiníveis, que se materializam pela língua, a qual é responsável por colocá-los em relação; e, sendo a língua um conjunto de valores relativos, determinados no interior do sistema, é arbitrário⁹, portanto, o vínculo entre a idéia e o som.

(...) a arbitrariedade do signo nos faz compreender melhor por que o fato social pode, por si só, criar um sistema lingüístico. **A coletividade é necessária para estabelecer os valores** cuja única razão de ser está no uso e no consenso geral (...). (SAUSSURE, 1973, 132. grifo nosso)

A isso o autor acrescenta duas informações que nos parecem primordiais: a primeira delas é a de que o sistema é o resultado da relação entre os signos e dos valores que se estabelecem para cada um deles em oposição com os outros, e não, como se possa pensar, da simples soma dos signos; a segunda, a de que o **valor**, embora tenha como uma de suas propriedades representar uma idéia, é, antes de mais nada, um **elemento da significação**. Poder-se-ia dizer, desse modo, que a significação estaria subordinada ao valor, representando aquilo que se produz no interior do signo, enquanto o valor diria respeito às relações dos signos entre si. Embora ditas afirmações de modo algum sejam falsas, é difícil propor essa distinção e mesmo precisar o que é mais abrangente, se significação ou valor. Certo é que o trabalho de Saussure deixa-nos muitas questões a serem respondidas e outras tantas a formular, como, por exemplo, a possibilidade de se ver, no encontro entre significação e valor, um lugar para os sentidos na língua.

Longe de quereremos atribuir à obra de Saussure o que nela não há, arriscamo-nos a buscar as presenças ausentes que essa produção traz; por isso propor questões, por isso, também, retomar estudiosos que se ocuparam da mesma matéria, como Françoise Gadet (1987), que, em **Saussure, une science de la langue**, provoca-nos ao afirmar que o **Curso de Lingüística Geral** tem sido lido pela vulgarização, por uma simplificação excessiva das noções que comporta e que, por isso mesmo, aparecem como cristalizadas, como se já estivessem acabadas. Afastar-se dessa postura é a proposta da autora, que se incumbe da tarefa de fazer uma (re)leitura dos trabalhos do genebrino (a qual, segundo ela, será o mesmo tempo pessoal e histórica), bem como de revisitar seu estudo sobre os anagramas, ainda que reconheça ter sido Saussure, antes de mais nada, um

1973, 127). Essa discussão, que se estende no curso, passa pela necessidade que sente o autor de determinar o que pode ser considerado como uma realidade lingüística. Para tanto, o que faz Saussure é trabalhar com a distinção entre sincronia e diacronia, elegendo a primeira como a definição teórica que irá possibilitar a ele o trabalho com um sistema abstrato, a língua, que assim poderia se estudada internamente.

⁹ Acreditamos na primazia do valor sobre o arbitrário por entendermos, conforme Saussure, que o segundo decorre do primeiro.

lingüista. Percepção semelhante teve Starobinski (1971) ao falar sobre o Saussure dos anagramas, lembrando que talvez essa obsessão em buscar um princípio explicativo que fosse capaz de recobrir todas as suas descobertas tenha feito desse trabalho uma prova da busca incansável desse pensador pelo formalizável, que, no entanto, não consegue aqui emergir. Mais do que a face noturna e libertadora de Saussure, os anagramas talvez tenham sido, para esse estudioso, a incômoda revelação do poético que está na língua, de um sentido que desliza.

As releituras do texto saussuriano costumam colocar em destaque, ainda, duas discussões: a da concepção de sistema presente no **Curso** e aquela da relação entre significação e valor na obra de Saussure. Parte-se, a exemplo de Gadet, das idéias de que a língua é um sistema que não conhece mais do que a sua ordem própria e de que a noção de sistema (comportando o signo em seu caráter arbitrário) permite o estudo interno da língua, sem necessidade de recurso algum a qualquer coisa que seja a ela exterior.

Ao escolher a sincronia como a possibilidade de trabalhar com um sistema abstrato, Saussure reforça a sua posição de que o valor de cada um dos elementos desse sistema depende da posição que eles assumem em seu interior, o que traz como consequência o fato de que, na dinâmica do jogo, a modificação de um desses elementos repercute em todo o sistema, o qual se vê, desse modo, modificado. É preciso lembrar, no entanto, que esse movimento, longe de ser controlado pelo falante (como o seria o movimento da peça em um tabuleiro de xadrez), é inerente ao próprio sistema. Segue-se a isso a consideração de serem os fatos sincrônicos acessíveis à consciência do locutor, ou seja, eles aparecem para o locutor como significativos dentro do sistema da língua, tornando possível, por parte desse locutor, a sua distinção em relação a outros fatos e, assim, sua utilização.

Dire qu'une opposition (...) est significative pour les locuteurs du français, et disponible dans l'usage, c'est la même chose que de dire qu'elle fait partie du système du français, donc de la grammaire du français. Ainsi s'établit une équivalence entre synchronique, systématique, significatif et grammatical. (GADET, 1987, p. 57)¹⁰

Como se pode ver, há uma relação muito forte entre significação e valor, assim como há entre o signo unidade fechada e a sua compreensão como parte de um sistema. É como se

¹⁰ Dizer que uma oposição é significativa para os *falantes* do francês, e de uso corrente, é o mesmo que afirmar que ela faz parte do sistema do francês e, portanto, de sua gramática. Desse modo se estabelece uma equivalência entre sincrônico, sistemático, significativo e gramatical. (Tradução nossa.)

estivéssemos tentando separar as duas faces de uma mesma moeda, inseparáveis e ao mesmo tempo diversas.

Saussure nos coloca, assim, diante de um paradoxo, aquele que acompanha, talvez, todo o fazer teórico, construindo um enigma sobre o qual a teoria precisa se debruçar. Esse enigma intervalar exige mais do que releituras, mas desconstruções, que, no entanto, não servem para desfazê-lo, mas para fazer com que a teoria possa se mover. Esse paradoxo é revelador da falta constitutiva à própria teoria, falta que se revela, para Saussure, numa clareza que escapa, como diz Starobinski (1971, p. 15), embora se mostre tão de perto, pareça, sempre, tão apreensível.

O paradoxo nos coloca no espaço entre o estranhamento e a familiaridade, lugar do *'unheimlich'* de Freud (1976, p. 277), um estranho assustador porque *remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar*, mas que é o *siniestro*, o não familiar. Há uma ambigüidade inerente à palavra escolhida por Freud para falar do estranho e que diz respeito a um familiar que, embora tenha sido silenciado, retorna, fazendo com que o estranho possa ser, em algum momento, idêntico ao familiar.

Isso nos permite dizer sobre o conceito de estranho de Freud que ele é algo recalcado que retorna: o real da língua que faz furo, o inconsciente do sujeito que o atravessa, o estrangeiro que ameaça a nossa identidade nacional; funcionando como aquilo que nos faz dar de encontro com o real.

Poderíamos dizer, assim, que o paradoxo é o real da teoria, aquilo a que ela não pode escapar senão por um silenciamento, uma negação que deixa furos, que provoca exclusões, fazendo com que algum sentido, deixado em suspenso, se faça ouvir no silêncio, na ausência.

E é justamente um paradoxo, consideramos, o aspecto mais fascinante da proposição de Saussure sobre a noção de valor: o fato dele marcar uma dinâmica entre interior e exterior das unidades no sistema, já que é vertical, porque se dá no interior do signo, na relação entre significado e significante; e, ao mesmo tempo, horizontal, já que resulta das relações que se estabelecem entre os signos no sistema que integram. Se isso não bastasse, há, na compreensão dos valores como potencialidades, como possibilidades emergentes de um jogo de relações, o lugar da criatividade na língua, um sistema no qual o trabalho das unidades promove modificações nesse mesmo sistema e na posição que ditas unidades nele ocupam, ou seja, faz com que seus valores se movam.

Gadet e Pêcheux (2004, p. 59) afirmam que *o espaço do valor é o de um sistêmico capaz de subversão*, e só ele é capaz de ajudar-nos a entender a relação entre um Saussure cindido entre o **Curso** e os **Anagramas**, o primeiro representando a racionalidade de um sistema lingüístico homogêneo e sem falhas; o segundo, trazendo à tona a ambigüidade e a incompletude da língua que a poesia nos faz ver. Era preciso admitir que o sistema fechado, uno não dava conta da língua, em que residia algo de não-sistematizável, algo sobre o que não se podia exercer controle. Sujeito cindido, ele talvez não tenha suportado essa divisão, confessando o peso que lhe causava a escritura, a busca da palavra, do dizer, que sempre o levava ao encontro do inexprimível¹¹.

E o que nos interessa em Saussure? Justamente a cisão, aquilo que denuncia a possibilidade do jogo na língua, o reconhecimento de um não-sistematizável que representa o lugar de inscrição do sujeito no sistema, esse lugar do furo no sistema, da falha, do não-estável, a poesia de toda língua. Porque é esse olhar saussuriano sobre o impossível que propõe novos caminhos para se compreender a língua e, conseqüentemente, o trabalho com o ensino-aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, espaço em que é necessário enfrentar-se sempre com a impossibilidade do todo.

Não foi esse, no entanto, o Saussure consagrado pela maior parte das leituras do **Curso**, que trataram de fazer ver um Saussure para o qual *as coisas do mundo* não foram, em nenhum momento, preocupação, e que antes as tratou como um incômodo e perturbador exterior para o qual reservou um lugar marginal e sombrio. Se há a possibilidade de encontrar um espaço para a produção do sentido na intersecção das ordens da língua e da fala, da estrutura-sistema e da estrutura-funcionamento, não foi nesse espaço que a tradição situou Saussure, localizando-o numa estrutura em que comodamente podia mover-se.

Há um traço dialético que une e coloca em tensão o que é sistêmico e estrutural na língua, e o que nela é convencional e social, tensão que seria geradora da regra enquanto observação de como se organiza a língua. É preciso, no entanto, tomar com cuidado esse social de que fala Saussure, já que ele mesmo diz, no tratamento da imutabilidade do signo, que a língua se oferece sempre, aos grupos sociais, como produto acabado, herança de épocas precedentes. Ao fazer tal

¹¹ (...) *absolutamente incompreensible si no tuviera obligado a confesar que tengo un horror enfermizo a la pluma (...). Esto aumenta para mí cuando se trata de lingüística, por el hecho de que toda teoría clara, cuanto más clara, más inexpressable en lingüística; porque hago saber que no existe un sólo término en esta ciencia que se haya basado jamás en una idea clara o que, por ello, entre el comienzo y el final de una oración, uno esté tentando a hacerla cinco o seis veces.* (Texto interrompido. Ms. fr. 3957/2:borradores de cartas de F de Saussure. In. STAROBINSKI, J. (1971) **Las palabras bajo las palabras: la teoría de los anagramas de Ferdinand de Saussure.** Barcelona: Gedisa, 1996, p. 15.)

declaração, o que deseja o autor é reafirmar a impossibilidade de determinarmos um ponto de origem para a linguagem. Assim, coloca como objeto real de interesse para a Lingüística um *estado de língua*, ainda que não ignore que este é sempre *o produto de fatores históricos e são esses os fatores que explicam porque o signo é imutável, vale dizer, porque resiste a toda substituição* (SAUSSURE, 1973, p. 86). Mas ele não faz apenas isso, sua afirmação nos permite verificar o lugar acessório que tem o social em sua teoria, que aparece apenas para referir aos grupos a quem a língua, totalidade uniforme, se oferece como um sistema acabado que pode ser posto em funcionamento.

Por isso nos autorizamos a dizer que Saussure, no **Curso**, lembra do histórico, mas o desconsidera; lembra do falante, mas o ignora; lembra da dinâmica, mas prefere a estabilidade, promovendo o que Lemos (1998) chamou de uma série de idealizações para chegar a essa língua que imaginava possível de ser encontrada, língua homogênea e transparente com a qual se podia fazer ciência. Saussure vai em busca de uma ordem própria da língua, de uma autonomia para a lingüística em relação às outras ciências, a qual pressupunha encontrar na língua algo que pudesse estar apenas nesse lugar e em nenhum outro; para isso excluiu a fala, diz Lemos, e para isso procurou definir as leis que regem o funcionamento da língua.

Era preciso livrar a língua do imprevisível e olhar para o que nela se prestava à formalização, discussão antiga que mesmo antes de Saussure dividiu as posições nos cenários dos estudos da linguagem entre, por exemplo, os que defendiam o trabalho com o campo da analogia e aquele que preferiam falar em anomalia¹², uma disputa impregnada sempre por um desejo de purificação, pela língua, da comunicação entre os homens, purificação pela qual os equívocos são eliminados e se estabelece o reinado da transparência. Essa língua limpa e clara, como veremos mais adiante, atravessa as portas das salas de aula e aparece com força nas propostas de ensino, que, em geral, apoiam-se na possibilidade de que dominemos a língua, apreensível, portanto, no todo, para com ela fazermos o que atender ao nosso desejo. Ocupamos, assim, o posto de senhores da língua, dessa língua em que não resta nada de lacunar e que, reduzida muitas vezes à posição de um código, possibilita que, sem ruídos, venhamos a nos comunicar com ela.

Veremos, no entanto, que há sempre um estranho na língua, mesmo que seja ela a nossa língua materna; algo familiarmente desconhecido que faz retornar a angústia saussuriana, a

¹² Ao trabalhar-se com a analogia se está pressupondo a existência de uma ordem interna que está contida na língua; já ao falarmos sobre anomalia, consideramos a possibilidade de irregularidades que viriam romper com essa suposta ordem fixa.

fascinante falta de clareza que a língua revela e que, certamente, é fato determinante para seu fascínio e para a sua vida.

1.2 Chomsky e a língua: o falante-ouvinte ideal no espaço da gramática

Nenhuma tentativa teórica se engendra de um vazio inicial. É sempre num campo cultural já duramente trabalhado que um pensamento se torna possível.
(Eduardo Prado Coelho)

Se para Saussure foi preciso fechar os olhos a fim de não se perder nos descaminhos dos anagramas, surpreendido pelas inúmeras portas desse labirinto que é a língua, Chomsky parecia haver encontrado esse caminho do novo quando anunciou um trabalho com a ambigüidade. Puxava um fio promissor que, no entanto, preferiu abandonar para pensar a ambigüidade como um sintoma, problema a ser resolvido a fim de que seu olhar não se perdesse a observar fenômenos pontuais e idiossincráticos, como passou a considerá-la.

Ao se falar de Chomsky costuma-se dizer, com certa freqüência, que em seu trabalho, surgido na década de 50, ele se opunha fortemente ao estruturalismo e ao behaviorismo vigentes, assumindo, em vários momentos, uma posição antifuncionalista. Acolhendo o alerta de Coelho, lembramos o risco de se falar em estruturalismo como um conjunto uniforme e coerente de teorias e pensamentos. Daí talvez a necessidade de dizermos de Chomsky que ele se afastou de *um certo* estruturalismo, aquele defendido pela corrente americana, representado por Sapir e Bloomfiel¹³.

A idéia da língua como fonte geradora de enunciados fez com que a sintaxe se tornasse o centro de interesse desse pesquisador, que, considerando inadequado o modo como as análises sintáticas eram feitas até então, propôs que se passasse a pensar na diferenciação de dois níveis: o superficial e o profundo. Seus trabalhos marcam o início da gramática gerativa que, entendia ele, deveria explicitar o saber implícito do falante ou a *inteligência* do leitor, e revelam o desejo desse pensador de construir um modelo formal. Tal modelo deveria incluir regras de base e um conjunto finito de regras de reescritura, as quais levariam à estrutura da frase e deveriam ser

¹³ Dedicados aos estudos das línguas ameríndias, Sapir e Bloomfield seguem uma tendência descritiva no estudo das línguas cuja inspiração vem da antropologia de tradição americana e que visava, sobretudo, produzir *descrições práticas e eficazes de línguas particulares*. (PAVEAU & SARFATI, 2006, p. 147), sem interesse em, como propôs Chomsky mais tarde, estudar as línguas particulares com o objetivo de formular uma teoria geral da linguagem.

combinadas a um componente morfo-fonológico e a outro transformacional para que se pudesse dar conta das ocorrências possíveis em uma língua. Almejava, assim, abarcar uma *série de fatos que tinham sido excluídos da teoria lingüística: os fatos devidos à criatividade da linguagem, concebida aquela como o uso **normal** da linguagem* (CHOMSKY, 1977, p. 104), olhando para o que as gramáticas até então tinham deixado de lado.

Ao falar sobre seu trabalho a Ronat, Chomsky (1977, p. 106-107), explicita os três objetivos que foram por ele seguidos: (1) determinar, em termos psicológicos, *qual é a natureza do saber inconsciente, intuitivo, que permite ao falante utilizar a sua língua*; (2) construir uma teoria explicativa que dê suporte às suas observações; (3) levar em conta os *princípios gerais como propriedades de um dado biológico que permitia a aquisição da linguagem*. Seu desejo era construir uma teoria explicativa que desse conta dos fenômenos da língua, caracterizando o que ele chamou de *real saber lingüístico* e que, entendemos, pode ser identificado ao conhecimento internalizado que tem todo o falante nativo da gramática de uma língua natural. Interessava, assim, a Chomsky também uma interpretação psicológica, aquela que o levasse a compreender como se realizavam os processos de aquisição de linguagem.

Parece-nos que esse estudioso sempre se preocupou muito mais com a profundidade explicativa a que poderia chegar a sua teoria e com os princípios que viessem a regê-la do que com a objetividade dos dados, já que para ele os fatos de linguagem só têm interesse e sentido se compreendidos em relação a uma teoria da língua. Por isso a afirmação de que não bastava, como faziam os estudiosos da língua de então, pressupor a existência de uma inteligência do leitor, era preciso explicá-la. Chomsky considera que uma teoria da linguagem deve aliar adequação descritiva e explicativa, e é nessa tarefa de explicar o que observa que ele irá mergulhar, dando primazia ao dado biológico.

Deve-se começar por caracterizar o saber com a ajuda dos princípios que exprimam o dado biológico. Tais princípios limitam os tipos possíveis de gramáticas. Eles estão associados a um processo de avaliação que, entre duas gramáticas possíveis, escolhe a melhor. (Idem, p. 111)

Chomsky defende que é inato o mecanismo de aquisição da linguagem, reforçando essa postura ao afirmar que, mesmo passando por experiências diversas, as crianças constroem gramáticas muito semelhantes ou até idênticas, o que prova que o sistema interno que caracteriza essa gramática é o mesmo. A linguagem é entendida, assim, como uma propriedade da espécie humana, aquilo que nos torna inegavelmente distintos dos animais. Estamos, para Chomsky,

biologicamente dotados para o uso da linguagem, e é tão forte essa idéia em suas produções que a faculdade da linguagem chega a ser vista como um órgão lingüístico, o qual é parte de uma estrutura mais complexa.

Esses são alguns dos princípios que formam a base do trabalho de Chomsky, cuja direção será a de integrar os estudos da linguagem àqueles das ciências biológicas. Para tanto ele se baseia na compreensão de que a aquisição da língua, determinada pelo que chama de estado inicial, é algo que acontece com a criança, à semelhança do modo como se dá o crescimento de um órgão. Essa posição fez Chomsky afirmar, por exemplo, que as *línguas são moldadas na mesma fôrma*, ou seja, o estado inicial é idêntico para todos¹⁴.

Por essas idéias iniciais se pode ver que é sobre a noção de gramática que vai assentar-se a pesquisa chomskyana (e não de língua, como vimos em Saussure), para quem a língua representa um conjunto limitado de sentenças que podem ser geradas a partir dessa gramática. É pela gramática, entende ele, que temos acesso à língua.

A gramática é, para esse pensador, o princípio gerador da língua, a fonte de sua criatividade, aquilo que funciona, para um falante-ouvinte ideal, como uma matriz em que ele vai buscar as formas da língua. São essas formas que garantirão ao falante-ouvinte o domínio desse sistema e, assim, uma performance ideal, que o leve a dizer o que deseja que seja dito.

Resulta dessas concepções uma língua ideal, utilizada por um falante ideal; língua passível de formalizações que não é afetada pela exterioridade, da qual, aliás, não se toma conhecimento. Essa atribuição de uma total autonomia da língua em relação a tudo o que lhe é exterior talvez possa ser encontrada, em Chomsky, assim como em Saussure, pela necessidade que expressaram esses pensadores em definir o que é próprio da língua. Assim, se Chomsky se opõe a Saussure ao negar alguns pressupostos do estruturalismo e ao colocar a gramática, e não a língua, como o centro de sua investigação, o desejo compartilhado de ir ao encontro do que é próprio da língua leva os pesquisadores a, como comentamos ao citar Lemos (1998, p. 26-27), promover uma série de idealizações, as quais foram feitas na tentativa de afastar tudo o que era da ordem do imprevisível na língua/gramática, e, portanto, impossível de ser formalizado.

O que faz Chomsky é aproximar-se da sintaxe, entendida por ele como aquilo que define a ordem própria da língua, sendo um conhecimento anterior, lógico e biológico. A sintaxe ganha

¹⁴ *Podemos comparar o estado inicial da faculdade de linguagem com uma fiação fixa conectada a uma caixa de interruptores; a fiação são os princípios da linguagem, e os interruptores são as opções a serem determinadas pela experiência. (...) Cada uma das línguas humanas é identificada como uma colocação particular das tomadas – uma fixação de parâmetros, em terminologia técnica. (CHOMSKY, 1997, p. 56)*

um lugar central na gramática e passa a ser vista como o núcleo duro dessa construção gramatical, um centro que nada pode tocar. É pela sintaxe que se define, então, o que é da gramática e o que está fora dela, determinando-se, desse modo, o jogo entre o gramatical e o agramatical. Não há espaço para a subversão nessa sintaxe, que joga para fora de seus limites todo e qualquer desvio, já que é parte de uma teoria em que a forma tem prioridade absoluta, estando o sentido subjugado a ela.

Os trabalhos desenvolvidos por Chomsky têm trazido inegáveis frutos para a pesquisa no campo dos estudos da linguagem, e seguem abrindo caminhos para pesquisadores e professores. Quando surgiu no cenário dos estudos da linguagem, por exemplo, a teoria de Chomsky e sua posição antifuncionalista soaram como promissoras a Pêcheux e seus companheiros de trabalho, principalmente quando Chomsky pareceu vislumbrar um lugar para as questões relacionadas à ambigüidade. Essa não chegou, no entanto, a tornar-se uma noção central em sua teoria, já que, num movimento muito semelhante àquele de Saussure - que ao deparar-se com o deslizamento na língua pareceu não suportar a incompletude -, também Chomsky não foi capaz de levar adiante as questões relacionadas à ambigüidade, preferindo caracterizar a ambigüidade como um fenômeno pontual e idiossincrático, um sintoma na língua, e, portanto, um problema a ser resolvido.

Assim, sem querer atribuir a Chomsky o que ele não desejou fazer, pode-se afirmar que ao negar os espaços da opacidade, da incerteza, da indeterminação, Chomsky negou, também, a possibilidade de se falar em um sujeito na língua, já que seu falante-ouvinte ideal não pode ser mais do que uma abstração, sem a qual a determinação dessa gramática não consegue se sustentar. A contribuição desse lingüista¹⁵ é, portanto, inegável; é preciso lembrar, no entanto, que, entendendo a língua como dotada de autonomia e transparência, a teoria proposta por ele, ao ser usada como sustentáculo para uma proposta de ensino de língua, raramente tem conseguido ultrapassar os limites da formalização para buscar a produção de sentidos na língua, o que se deve, talvez, como já alertaram muitos, pelo excessiva vulgarização de que não raro são vítimas as teorias, o que nos leva a afastar-nos de seus fundamentos, de sua base. No entanto, o que se tem observado são trabalhos profícuos com a sistematização dos fatos gramaticais de uma língua, mas que dificilmente passam da sistematização para a produção do discurso, para a compreensão de como se inscreve o sujeito na língua.

¹⁵ Ao falarmos sobre a abordagem comunicativa, voltaremos ao trabalho de Chomsky, em especial à noção de competência lingüística.

A sintaxe, objeto de desejo dessa teoria, torna-se um fim em si mesma, fazendo com que o trabalho do aprendiz seja antes reconhecer os fatos sintáticos que se lhe apresentam do que pensar sobre eles. Uma língua que não faz furos, que não se desestrutura, que ignora o equívoco como um fato estrutural, não permite o movimento, cristaliza-se, fechando os espaços de produção de sentido. Quando nos situamos no terreno da AD é justamente para essa fascinante instabilidade do ambíguo que vamos olhar, concebendo a sintaxe como uma forma de acesso ao discurso, lugar privilegiado da inscrição do sujeito. Esse movimento é indispensável, acreditamos, ao trabalhar com a noção de língua para pensar nos processos de ensino-aprendizagem, campo em que é fundamental resguardar o lugar do sujeito na língua e pensar no que há nela de lacunar. Torna-se imprescindível, portanto, situar a língua, fora do campo das idealizações, no espaço das relações sociais, verificando os efeitos dessas idealizações sobre o nosso modo de conceber a língua e seu ensino.

1.3 Bakhtin e a língua viva: o reencontro com o sujeito e sua inserção social

O discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre seu objeto: se nos desviarmos completamente dessa orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem de seu destino.

BAKHTIN, 2002 (b), p. 99.

Entre os anos que separam a produção de Saussure daquela de Chomsky, isolado talvez pelas condições políticas, Bakhtin produziria o que viria a ser uma das obras mais instigantes do século XX. Preso em labirintos de gelo, sua produção, surgida em 1929, só se tornou conhecida entre nós em meados dos anos 70. Longe do ideal de purificação, Bakhtin trouxe para a cena dos estudos da linguagem o que ele chamou de língua viva, aquela com a qual sempre se propôs a trabalhar.

Recusando o enclausuramento a uma das duas orientações do pensamento filosófico-lingüístico (o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato), Bakhtin construiu uma crítica explícita ao trabalho de Saussure, lembrando que, na tentativa de delimitar para a filosofia da

linguagem um objeto de pesquisa, bem definido e observável, promoveu-se muitas vezes um afastamento do que seria a própria essência desse objeto, *sua natureza semiótica e ideológica*. Marca, então, o lugar a partir do qual fará sua crítica tanto ao subjetivismo idealista quanto ao objetivismo abstrato e, começando pela primeira corrente, dirá que ela se interessa *pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua*, o que faz com que se pense que as leis da criação lingüística são idênticas àquelas da psicologia individual. A língua representa, portanto, um processo de criação ininterrupto que se manifesta por meio de atos individuais de fala; é, desse modo, análoga à criação artística e tem caráter puramente instrumental.

O sistema lingüístico ganha, nessa corrente, um caráter autônomo, desvinculando-se de qualquer ato individual de criação. Não há intenção, assim como não há um sujeito falante a refletir a língua, já que ela é recebida pelo indivíduo como um sistema acabado, integralmente constituído, que sua comunidade lingüística vem a lhe oferecer. *Um tal sistema*, diz Bakhtin (2002(a), p. 79), *o indivíduo tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é*. Não há ideologia, não há social nesse modo de pensar a língua; há apenas arbitrariedade, norma; assim como não há história, já que é sincrônica essa abordagem, a qual se interessa pelo sistema lingüístico que nada pode atravessar, nem história, nem sujeito.

Norma, estabilidade, arbitrariedade, univocidade, é dessa matéria que se faz o objetivismo abstrato e a língua com que trabalha.

Em que pólo se situa, então, Bakhtin? Em nenhum dos extremos, que critica com igual lucidez, ainda que pareça mais condescendente com o subjetivismo idealista, do qual, no entanto, rejeita a enunciação monológica e a tendência ao idealismo e espiritualismo que ela representa. Para ele, ao contrário do que se pensa nessa corrente, não é a atividade mental que organiza a expressão, mas a expressão que organiza a atividade mental, modelando-a, organizando sua orientação. Defendendo essa postura, Bakhtin abandona a idéia da supremacia do interior sobre o exterior e passa a pensar as condições reais da enunciação, intimamente ligadas à situação social.

Também Pêcheux alertou para o engodo de tentarmos dissociar interioridade e exterioridade, o sujeito e os objetos no mundo. Numa direção semelhante à tomada por Bakhtin, falou sobre uma *não-simetria que liga pensamento e real*. Disse ele, ao enunciar sua primeira tese, *o real existe, necessariamente, independentemente do pensamento e fora dele, mas o pensamento depende, necessariamente, do real, isto é, não existe fora do real*. (PÊCHEUX,

1975, p. 255) (grifo nosso). Ou seja, o real determina as formas de existência do pensamento, cuja existência se dá dentro de determinadas condições históricas de produção do conhecimento.

Assim, Pêcheux nos mostra que a separação entre o ser e o objeto, nos processos sociais de produção do saber, corresponde a uma tomada de posição idealista sobre o próprio fazer científico. O pensamento existe na contradição, inerente à relação do sujeito com o mundo exterior, daí a possibilidade de afirmar que ele *é uma forma particular do real* (p. 256), ou seja, é essencialmente contraditório e opaco, cindido e parcial. Longe de ser um espelho da consciência, o pensamento é fruto da relação do sujeito com uma exterioridade que o atravessa, e, enquanto tal, produz-se na linguagem, não sendo nem anterior nem independente dela e das relações materiais que a envolvem.

A preocupação de Bakhtin, no entanto, direciona-se para o modo como se realiza, por meio da linguagem, a **interação** entre dois indivíduos, que são socialmente organizados. Bakhtin vai dizer que, mesmo na ausência de um interlocutor real, toda palavra se dirige sempre a alguém, constitui o produto da interação entre locutor-ouvinte, é o elemento que serve de expressão *a um em relação ao outro*. Pela palavra, o indivíduo se constrói em relação ao outro, o que pode ser entendido como a construção de um lugar em relação à coletividade de que é parte.

O social é o mecanismo que move a linguagem, já que determina a estrutura da enunciação, que é seu centro organizacional. Para Bakhtin, toda enunciação é socialmente dirigida. Desse modo, ainda que concorde com o que dizem os adeptos do subjetivismo idealista no que diz respeito à substância real da língua (que reside, segundo declaram, nas enunciações isoladas), e no que concerne à impossibilidade de isolarmos uma forma lingüística de seu conteúdo ideológico, Bakhtin ressalta que é preciso considerar o caráter social, não individual, da enunciação e que não se pode reduzir o ideológico ao psiquismo individual, o que resulta do fato de estarem os estudos dessa corrente atrelados sempre à enunciação monológica.

Distanciando-se tanto dessa enunciação monológica como de uma língua sistêmica e abstrata, o que quer o pensador é marcar o caráter dialógico de toda comunicação, já que para ele está na *interação verbal a realidade fundamental da língua* (BAKHTIN, 2002(a) p. 123), que se move no curso histórico das enunciações. As leis da evolução lingüística são sociológicas e a criatividade da língua só pode ser entendida a partir da compreensão dos conteúdos ideológicos que a ela se ligam, portanto tratar a língua como um instrumento de comunicação é ficar alheio à sua verdadeira essência, tomando o locutor como um senhor dessa ferramenta.

Essa negação do caráter instrumental da língua aproxima a AD dos trabalhos de Bakhtin, em que se pode olhar a *língua como uma realidade material específica da criação ideológica*. Ideologia e linguagem¹⁶ estão intrinsecamente ligadas nos trabalhos do autor, já que não há sentido na língua fora da intervenção do ideológico.

O trabalho de Bakhtin com o signo ideológico e suas relações com o que chama de consciência individual o leva a afirmar que os fenômenos ideológicos estão ligados às formas e às condições da comunicação social, e que se a palavra é *o fenômeno ideológico por excelência*, já que pode ser considerada neutra no sentido de que serve a diferentes domínios, ela deve ser entendida, também, como *o material semiótico da vida interior*. Na palavra habita a contradição, o que lhe dá um caráter dialético que é a própria possibilidade de que outros sentidos possam emergir (embora tal dialética fique obscurecida pela transparência que se lhe costuma atribuir). Desse modo, não é na palavra que está o sentido, ou ainda, não é na língua¹⁷ que está o sentido, mas no atravessamento por ela sofrido do ideológico: nisso reside a força dos signos.

A leitura do texto de Bakhtin leva, obrigatoriamente, à conclusão de que a língua viva de que tanto fala só pode estar no enunciado, entendido como unidade da comunicação. E é com essa língua, heterogênea e, talvez por isso, tão incômoda aos adeptos da lógica matemática - os quais são mais sensíveis a uma língua sistêmica, neutra e transparente -, que ele escolhe trabalhar. É preciso lembrar, portanto, que não há neutralidade fora do sistema (como não há em seu interior), já que o enunciado está povoado de ecos que se fazem ouvir e que fazem a vida da língua. Longe dessa consideração, a lingüística só consegue ver nos enunciados os fenômenos da língua, a natureza puramente verbal e lingüística da palavra, promovendo uma higienização dessa língua, diz Bakhtin, que a impede de ultrapassar os limites da oração. Está irremediavelmente presa à oração essa lingüística da transparência, da sincronicidade, do sistema estéril e fechado.

Observar a língua em sua materialidade e pensá-la longe da transparência, por meio do atravessamento do ideológico, é um dos caminhos em que se cruzam o pensamento de Bakhtin e a AD francesa, uma vez que está na consideração de uma língua opaca, que é materialidade do

¹⁶ O verdadeiro lugar do ideológico, para Bakhtin, e o material social dos signos criados pelo homem. O ideológico não é máscara, tampouco instrumento de deformação da realidade, mas condição de possibilidade da produção de sentidos, e se há algo de específico nele é o fato de que se situa, segundo Bakhtin, entre os indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação. A linguagem é, dessa forma, essencialmente ideológica e, portanto, se a língua vive apenas na interação verbal, também sua natureza é ideológica.

¹⁷ *Classe social e comunidade semiótica não se confundem. [...] classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes.* (BAKHTIN, 2002(a), p. 46)

discurso, um dos fundamentos dessa teoria. Torna-se comum, portanto, a impossibilidade, nessas duas correntes, de se trabalhar com a língua sistêmica que desejou a lingüística, abstração que, pelo olhar de Bakhtin, elimina do processo de interação seus princípios essenciais. Igualmente inconcebível é, para ele, que a atividade de linguagem fique concentrada apenas no papel do locutor, a quem se dá primazia total, relegando ao outro uma função passiva e irrelevante¹⁸.

1.3.1 Bakhtin e os gêneros do discurso

Quando falamos em Bakhtin não é possível ignorar que muitos dos trabalhos desenvolvidos por ele sobre a língua passam por uma investigação acerca da produção literária, e sua capacidade de transitar entre os universos da língua e da literatura e de produzir entre eles um diálogo constante talvez seja a prova mais consistente de que não se pode separar a língua do cotidiano daquela da literatura, tampouco ignorar a poesia que habita toda a língua. E um dos textos de Bakhtin que constantemente voltam à cena quando se fala de língua e, de algum tempo para cá, de ensino de língua, é **Questões de literatura e estética**, e em especial o capítulo em que trata dos gêneros do discurso, no qual questiona o desejo latente em muitas áreas do saber de se chegar ao todo pela análise das unidades que o compõem. Para ele, não se pode falar do discurso pela análise isolada das unidades que o compõem, já que não está nas unidades a chave para o todo. Embora admita que é a combinação das unidades que dita o tom do todo, já que cada uma delas, ao integrar-se a esse todo, incorpora algo de sua forma, Bakhtin reafirma que não será analisando as unidades separadamente que chegaremos à compreensão do todo que elas integram.

Sua crítica, nesse momento, está direcionada mais precisamente ao modo como é compreendida a estilística dentro dos estudos da linguagem, tratada como uma língua individual. Não se pode ver a língua isolada do discurso de que ela é matéria, porque não há uma norma lingüística que é rompida no discurso romanesco pela ação de um indivíduo criador, mas uma

¹⁸ Essa postura é reafirmada pela distinção entre oração e enunciado. Concebendo a primeira como unidade da língua, e o segundo como unidade da comunicação verbal, Bakhtin dirá que a oração, fruto também ela de uma abstração, só serve ao estudo puramente lingüístico, àquele que se contenta em olhar o sistema e seus movimentos internos, sem preocupar-se com o caráter histórico-social dessa língua, despindo-a de toda exterioridade para ver o que nela há de mais “puro”. Pode-se dizer, assim, que não trocamos orações, tampouco palavras isoladas ou um amontoado delas, nós nos comunicamos por meio de enunciados.

diversidade de linguagens sociais que nele se estratificam. E é justamente o plurilingüismo social no romance a prova de que ao nos distanciarmos da concepção de estilo como a individualização de uma língua una, aproximando-nos da multiplicidade de vozes que o romance comporta e das linguagens que as representam, estamos nos aproximando da língua viva. Língua que se manifesta em discursos, materializados por uma língua que é atravessada pelo que o autor chama de plurilingüismo social e histórico, diz ele, trata-se da língua do dia, da época, do grupo social, de um gênero, de uma tendência, etc. (Bakhtin, 2002 (b), p 82)

A imagem fascinante de uma língua viva faz frente à toda esterilização que ela veio sofrendo para se adaptar aos duros limites do fazer científico. A recuperação do movimento para a língua, de um lugar para o sujeito nesse trabalho com a linguagem, a insistência do atravessamento sócio-ideológico sem o qual é impossível tornar palpável o estudo dessa língua viva, representam, acreditamos, uma ruptura importantíssima que promove Bakhtin em relação a uma tradição que se veio sedimentando no campo dos estudos da linguagem.

Bakhtin fala ainda da intencionalidade que se presentifica no trabalho com o plurilingüismo, o qual se reflete, entre outras formas, na criação de guetos pela língua, barreiras que tornam inacessíveis a uns aquele dizer para outros tão evidente, tão facilmente digerível. Na relação entre língua, gêneros e intencionalidade, esse pensador soviético vê o movimento da língua, uma língua a reestruturar-se, uma língua de muitas linguagens, em que a palavra tem uma vida social e, o outro, um papel sempre decisivo.

Como já dissemos anteriormente, encontram-se em Bakhtin considerações fundamentais sobre a língua que estão na base, inclusive, de construções teóricas como as do discurso, considerações como a da impossibilidade de expulsarmos da língua o que, considerado como o seu exterior, é tido como marginal. O que tradicionalmente é deixado às margens pode muito dizer sobre a língua, percebeu Bakhtin, rompendo, assim, com uma postura que se vinha delineando nos estudos da linguagem e ressignificando a noção de língua ao retomar o lugar da exterioridade no universo da linguagem. Em Bakhtin, todo o signo, mesmo aquele da individualidade, é social.

Entendemos que a noção de sujeito em Bakhtin se constrói paralelamente àquela da interação, tomada como um movimento essencial para a compreensão da linguagem. Para o pensador, toda palavra se dirige a um interlocutor que nada tem de abstrato, movimenta-se dentro

de um *horizonte social*¹⁹ bem definido e se orienta em função desse interlocutor, o que faz com que ela comporte *duas faces*, uma vez que é determinada *tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém* (BAKHTIN, 2002(a), p. 113). Não é ao locutor que pertence a palavra, afirma o autor, para o qual ela está mergulhada no universo social, do mesmo modo como o está a enunciação, cuja estrutura também depende das relações sociais no seio das quais ela é produzida. Sendo assim, o indivíduo não domina os sentidos da linguagem nem a forma que vai tomar, o que é dado pela inserção social desse dizer, o que nos leva a dizer que o social e o ideológico são, para Bakhtin, a medida de todas as coisas.

Se tomarmos a enunciação no estágio inicial de seu desenvolvimento, “na alma”, não se mudará a essência das coisas, já que a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao grau de orientação social. (BAKHTIN, 2002 (a), p. 114).

Resta-nos concluir, a partir dessas observações, que se Bakhtin retira das mãos do indivíduo o domínio sobre a linguagem e os sentidos produzidos pelo dizer, mostrando, ainda, a necessidade de se considerar o atravessamento do social e do ideológico na língua, não há, no entanto, marcas em seu texto de um trabalho com o sujeito do inconsciente, tão caro à AD, tampouco da relação entre inconsciente e língua, uma vez que ele joga para o social-ideológico a responsabilidade de ser o centro organizador de todos os movimentos do sujeito e da relação desse sujeito com a linguagem²⁰. Tomando a interação como o prisma a partir do qual se deve pensar a linguagem, ele nos coloca realmente diante de sujeitos da consciência, capazes de escolhas e de tomadas de posição que são ditadas pela coletividade de que fazem parte. E parecemos que aí estão os paradoxos de Bakhtin, ou, para tomar de empréstimo um de seus termos, um *dialogismo* em que está imerso o homem, ele sim, cindido, vivendo uma divisão interna que o situa entre a teoria e a política.

¹⁹ *O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.* (BAKHTIN, 2002 (a), p. 112-113)

²⁰ É interessante perceber, por exemplo, que, ao falar de dialogismo, Bakhtin mostra como o conceito ultrapassa os limites do lingüístico ao não restringir-se à manifestação material de registros lingüísticos distintos, embora afirme que a escolha de um dialeto social para dar existência à enunciação pode ser, de algum modo, um elemento revelador da posição assumida por esse indivíduo no quadro das relações sociais: estilos de linguagem podem ser, portanto, dialógicos desde que *entendidos como certas posições interpretativas* (BAKHTIN, 2005, p. 160).

Daí, entendemos, a importância que dá Bakhtin ao *estilo*²¹ na construção dos gêneros do discurso, espaço em que se encontram o sujeito e a língua e, por ela, a manifestação de uma variedade de recursos expressivos que não são apenas uma questão de escolha estilística, mas uma forma do sujeito de se situar no espaço do discurso, deixando ver, pelas escolhas lingüísticas, os espaços sociais que ocupa. O discurso está ideologicamente marcado e a língua mostra-se, por ele, como um trabalho de sujeitos e história.

No entanto, ao mesmo tempo em que o pensador vai desvelando a teoria, explorando seus descaminhos, o homem parece cair nas tramas cada vez mais fechadas do espaço político. Esse fechamento exige de Bakhtin uma tomada de posição que, de alguma forma, restringe o trabalho teórico, em especial no que diz respeito ao inconsciente. Orlandi (2005), ao falar do contexto político e social em que viveu Bakhtin, diz que:

[...] as concepções sociológicas do Naturalismo (...) vão empurrar a crítica literária com pretensão marxista cada vez mais para a cegueira do registro da língua até tomar a forma da velha dicotomia plekhanoviana entre arte e vida social, dissociando forma e conteúdo. Equivocadamente, dá-se ao conteúdo um primado absoluto sobre a forma, em nome do materialismo histórico. (idem, p. 44)

Essa dicotomia de que fala Orlandi, consagrada pela negação de uma ordem própria à língua, leva ao sujeito psicológico, ou seja, ao sujeito da consciência, que faz escolhas, que toma decisões, que assume posições. Ideologia e inconsciente estão materialmente separados – ao contrário do que ocorre na AD, embora Bakhtin pareça ter chegado tão perto dessa relação ao formular o conceito de dialogismo a partir da Análise do Discurso de Dostoievski. Essa noção surge como um princípio segundo o qual *um* sempre se constitui na relação com o *outro*, ou seja, mesmo onde há aparentes monólogos deve-se ouvir os ecos de perguntas e respostas de outro que estão presentes nessa fala aparentemente unilateral. Pelo dialogismo, Bakhtin constrói o espaço do outro no discurso, o descentramento na linguagem que aparece nos discursos polifônicos, descentramento capaz de produzir um efeito de autoria para os enunciados, embora não guarde relação alguma com a existência de um autor real fora do enunciado²². Mas se há um outro que é presença constante no discurso, se todo o discurso *sente tensamente ao seu lado o discurso do outro falando do mesmo objeto e a sensação dessa presença lhe determina a estrutura*

²¹ Por isso é preciso pensar com muito cuidado a apropriação que se faz da teoria de Bakhtin para dar suporte à proposta de trabalho com os gêneros textuais. Entendemos que a noção de gêneros do discurso de Bakhtin prevê espaços de criação do novo que são de alguma forma ilusoriamente preenchidos naquela de Gêneros Textuais pelos processos de antecipação, que nela tomam a forma de um cálculo por meio do qual os interlocutores são capazes de prever como agir em uma situação de interação, garantindo a eficácia do processo. Leitura, entendemos, demasiado restrita para a complexidade que envolve o que entendemos por antecipações.

²² BAKHTIN, 2005, p. 159.

(BAKHTIN, 2005, p. 170), há sempre uma possibilidade de prever essa voz do outro e, prevendo-a, trabalhar no sentido de construí-la (idem, p. 204), o que, parece-nos, impede que vejamos o sujeito do inconsciente presente no texto de Bakhtin.

Por isso seria apressado fazer aproximações entre esse pensador e as formulações da AD sem lembrar, por exemplo, que mesmo que tenha pensado em um lugar para essa exterioridade, ela não tem, nesse pensador, a forma de um elemento essencialmente constitutivo (forma que vai ganhar a partir dos estudos em Análise de Discurso), já que por várias vezes refere-se à separação entre o lingüístico e o extralingüístico, embora diga que as *relações dialógicas não podem ser separadas do campo do discurso*²³; tampouco tinha nele o sujeito o caráter cindido. É importante, ao falarmos de inconsciente em Análise do Discurso, lembrarmos que, assim como para Freud e Lacan, o inconsciente não é um oposto do consciente, ele não é um não-consciente, tampouco uma vontade obscura que não se quer manifestar. Antes, ao contrário, como mostra Lacan (1964, p.29), Freud se opõe à compreensão de que o inconsciente seria algo antes da consciência, mostrando que *ao nível do inconsciente, há algo homólogo em todos os pontos ao que se passa ao nível do sujeito – isso fala e funciona de modo tão elaborado quanto o do nível consciente [...]*.

Levar em conta esse algo que fala antes mesmo do sujeito significar, em termos de discurso, é colocar em xeque o poder do sujeito de dominar os sentidos, e, portanto, sua intencionalidade. Levar em conta, ao falar-se de sujeito e discurso, o inconsciente é olhar para o espaço da descontinuidade, esse lugar a que se pode ter acesso pela falha, uma falta que provoca cisões, vacilação que abre espaços de interpretação e que instaura na ordem do discurso a multiplicidade dos sentidos, fazendo-nos lembrar que não há um querer-dizer do sujeito que se realize sem tropeços, já que nas tramas do significante não há escolha possível entre um e outro que não implique renúncia, que não deixe restos, sobras, igualmente significantes.

Ainda assim, é muito pouco provável que alguém que se debruçou sobre o texto de Dostoievski, olhando-o por esse viés, não tenha sido posto frente aos subsolos do inconsciente; daí insistirmos que mais do que uma posição teórica, Bakhtin assumiu uma postura política ao abandonar o lugar do inconsciente no discurso para ir ao encontro da consciência individual, o que tornava possível pensar, então, que para o sujeito, assumir uma posição pode ser, apenas, uma questão de escolha.

²³ Discurso que, em seu texto, deve ser entendido como a *língua enquanto fenômeno integral e concreto* (BAKHTIN, 2005, p. 158)

1.4 Pêcheux e a Análise do Discurso: um falar discursivo acerca de uma imperfeita ferramenta

Onde eu não estou as palavras me acham.
Manoel de Barros

Não se pode construir o homem e a mulher novos usando métodos velhos.
Frei Betto.

No conto de Borges, o Minotauro, quando ganhou voz para falar aos homens, contou a eles que um dia resolveu sair por uma das infinitas portas – todas abertas - do seu labirinto. Estava livre aquele que se considerava prisioneiro, mas entediado com os infinitos mares, as repetidas paisagens, os homens com faces indiscerníveis (tão idênticas umas das outros como as palmas de suas mãos), retornou aos corredores da sua casa, única como único era ele entre todas as criaturas, e de cabeça baixa voltou a golpear as paredes de seu espaço, procurando a redenção. Com esse labirinto que é a língua tantos foram *Asteriôn*, recusando-se a olhar o que suas portas insistiam em fazer ver. E, assim, enxergando em preto e branco todo o exterior, preferiram ignorá-lo e voltar aos corredores de uma língua cujas linhas, sempre idênticas, se podia perseguir nos limites da certeza, da exatidão, do seguro traçado da ciência. Mas sempre há quem não se contente com esse território identificado, há Bakhtin e a língua viva, há Pêcheux e os diálogos com o exterior constitutivo.

Foi na França dos anos 60 que Michel Pêcheux, em **Semântica e Discurso**, propôs-se a dialogar com a filosofia da linguagem para lançar uma luz sobre as questões da semântica e os equívocos que a cercam e/ou constituem. Aponta, primeiro, o afastamento da semântica a que foi levada a lingüística em seu desejo de cientificidade, para, em seguida, aproximar-se do materialismo histórico a fim de tratar de questões referentes à língua. Coloca-nos, Pêcheux, no interior da teoria do discurso, levando-nos a pensar a língua como materialidade do discurso.

Base comum para diferentes processos discursivos é a língua²⁴, dirá ele, que defende a autonomia relativa do sistema, pensando a sua relação com a luta de classes. Longe de negar a importância da língua para os estudos do discurso, tampouco promovendo a sua submissão a ele,

²⁴ Ver Paul Henry(1992).

o pensador dirá que há uma autonomia relativa da língua que, enquanto sistema, se submete a leis internas.

Em sua trajetória, Pêcheux vai opor-se à literalidade para buscar o que está na ordem do equívoco, daí sua proposta de trabalhar com o pré-construído e, em oposição, com o processo de sustentação; noções que remeteriam, respectivamente, ao que é exterior e pré-existente e ao que pode ser entendido como um retorno do saber no pensamento. Também recusa, esse pensador, o caráter neutro que se quer atribuir à ciência, mostrando que há uma descontinuidade entre o conhecimento científico e o desconhecimento ideológico. Faz, nesse momento, uma crítica severa ao idealismo²⁵ e ao intencional apagamento da ideologia nele realizado, mostrando que tanto esse apagamento quanto a construção de uma psicologia social não seriam mais do que a dupla face de um erro em relação às ideologias, deslize que consiste em considerá-las, por um lado, como idéias e não como forças materiais, e, por outro, como sendo originadas no sujeito, desconsiderando que são elas que o constituem como tal. E é a partir desses esclarecimentos que Pêcheux lança as bases da teoria que quer formular, a qual será determinada pela interligação entre subjetividade, discursividade e descontinuidade ciência/ideologias.

Como se pode perceber, a noção de ideologia tem um papel essencial nessa trajetória pelo discurso, assim como o tem para a nova concepção de língua que ela traz consigo, já que se passa a pensar a transparência da língua e dos sentidos como um efeito ideológico entre outros, como aquele que simula para o próprio sujeito a sua unicidade e a originalidade de seu dizer. O que faz a ideologia é legitimar o dizer do sujeito, processo que se dá no interior de uma formação discursiva, espaço em que o sujeito encontra um lugar de dizer e onde os efeitos de sentido simulam a sua estabilidade, tornando transparente o que é essencialmente opaco, tornando literal o que é essencialmente ideológico.

Mas o trabalho para os analistas de discurso era árduo, já que, como bem lembrou Gadet, em *La double faille* (1978), o olhar do lingüista sobre a língua está determinado por uma necessidade de cientificidade que a disciplina reclama, apoiando-se, segundo ela, sobre o par consistência/completude. Mas não é para reforçar essa necessidade e sim para questioná-la que escreve a autora, a qual se pergunta sobre a validade de os estudos da língua apoiarem-se sobre um único princípio de explicação, pressupondo uma clareza e uma unidade que esse objeto não parece permitir. Gadet interessa-se pelo encontro da sintaxe com o discurso, que analisará

²⁵ As críticas de Pêcheux ao idealismo recaem sobre a concepção de sujeito, tomado, então, como individual e concreto, origem do dizer e do sentido.

pensando sobre os trabalhos de linha chomskyana e de alguns analistas do discurso. A primeira crítica a se fazer, diz ela, é a da possibilidade de considerar-se a língua como representável a partir da imagem de círculos concêntricos que se superpõem, comportando um núcleo central, no qual se situariam os fatos a serem tratados pela sintaxe, bordas e margens, problemáticas e resistentes a uma ideal descrição sintática, e um exterior identificado com o discurso. São limitados e limitantes os trabalhos que seguem essa perspectiva, assim como é equivocado o recurso de alguns analistas do discurso a tais concepções, já que, diz ela, apesar de criticarem as limitações de tais conceitos lingüísticos, esses analistas acomodam-se em sua estabilidade, apagando as ambigüidades e fazendo do discurso um simples prolongamento da sintaxe.

Mas como fugir dessas amarras? Uma das possibilidades que aponta Gadet é a de olharmos para os trabalhos que, tendo como base a teoria de Foucault, pensaram a relação entre língua, discurso e história. Trata-se das produções de Michel Pêcheux e Paul Henry, teóricos que se ocuparam dos efeitos discursivos que se produzem a partir de uma base lingüística, ou seja, trabalham com a língua em sua materialidade produzindo sentidos a partir da relação com um sujeito, estando esse inscrito nos processos históricos de que é parte.

Embora se saiba da dificuldade de seguir tal proposta, é impossível pensarmos a língua da AD se não considerarmos que inconsciente e história não são um exterior da sintaxe, mas estão inscritos nela, impregnados em seu interior, produzindo sentidos. Por isso o discurso não pode fazer parte dessa exterioridade marginal que o afasta do "duro núcleo sintático", já que ele é interior, como toda a exterioridade que, na AD, é constitutiva.

Se com a AD trazemos para a língua o que antes estava apenas em suas margens, esse movimento carrega consigo, também, a incompletude, a impossibilidade de que se diga tudo pela língua. Há um impossível na língua, lembra Milner(1987), quando faz trabalhar a noção de real da língua para dizer, em seguida, que o que faz com que uma língua se distinga de todas as outras é uma forma particular que encontra de produzir equívoco.

Trabalhando o real em oposição ao UM que a lingüística tanto persegue, Milner dirá que algo sempre se perde quando limites são estabelecidos, porque há na língua um lugar do impossível, porque é próprio da língua que ela faça furos, que fuja ao todo, que mantenha um lugar em que o que não pode ser dito se esconda, em que esse novo espere, silenciado, o tempo de mostrar-se. Algo sempre escapa; por isso, se há metalinguagem, diz o autor, ela, no entanto, não é capaz de dar conta de todos os movimentos da linguagem, que carrega em si um lugar do

impossível, espaço da falta, da incompletude. Por isso a noção de real da língua aparece, na AD, como a possibilidade de se trabalhar uma língua em que o equívoco é elemento constitutivo, ou, como mencionamos anteriormente, *fato estrutural implicado pela ordem do simbólico*.

Pêcheux (1983(a)), ao abordar a relação entre estrutura e acontecimento, faz ver como é pela repetição dos enunciados que criamos a impressão de que eles estiveram, desde sempre, colados ao acontecimento. Mostra-nos, assim, que é pela insistência do dizer que se constrói a sua transparência, responsável por fazer com que suponhamos que ele esteve desde sempre colado à realidade. O acontecimento é um eco do enunciado.

E foi também fazendo trabalhar a noção de real da língua que Leandro Ferreira (1996)²⁶ tratou do equívoco, afastando-se de uma tendência logicista-formalista, em que a língua, dotada de autonomia e transparência, era tida como puramente sistêmica. Essa língua da estabilidade, simples instrumento de comunicação, foi deixada de lado para que se pudesse olhar para a materialidade da língua, tal como o fez a AD, abandonando a dicotomia língua e fala para ir em busca da relação entre língua e discurso, relação constitutiva e historicamente determinada.

Assim, inscreve-se Leandro Ferreira no terreno da heterogeneidade da língua, passando da estabilidade para a instabilidade; do controle para a imprevisibilidade; do todo fechado em si mesmo para a abertura, para o surgimento de um campo de possibilidades. Aí está a autonomia relativa dessa opaca língua em que os sentidos se inscrevem, longe da literalidade, pela intervenção da história. Aí está o caráter constitutivo que tem a exterioridade em relação à língua e discurso na AD, já que nesse terreno não há divisão entre o social e o histórico no discurso, assim como não há separação entre o interno e o externo.

E é porque se entende a língua como instável e incompleta, que é possível pensar a contradição, os deslizamentos e a ambigüidade como constitutivos da língua, afastando-se, como já o fizeram Gadet e Pêcheux (1984), da tentativa de resolver na língua esse “problema” que a ambigüidade - ora um sintoma, ora um uma barreira a ser saltada - representava. A ambigüidade foi tratada sempre, alertam os autores, como uma incômoda presença a ser eliminada para que se deixasse ver, transparente, essa língua em que não há incerto, em que não há a possibilidade de um outro dizer. Inscrevendo-se no espaço do discurso, também Leandro Ferreira (1996) propôs um olhar diferenciado para a questão, buscando no equívoco o lugar da multiplicidade dos

²⁶ *Nas brechas abertas pelo equívoco ganha corpo e significação o primado do múltiplo, as rupturas com e sobre os sentidos. Rompe-se o círculo obsessivo da lógica do isto ou aquilo (univocidade do sentido) e se instaura o lugar da resistência que é inerente à língua e à sua constituição e compatível com a natureza instável, heterogênea e contraditória de um sistema não-fechado.* (LEANDRO FERREIRA, 1996, p. 41).

sentidos, um espaço de resistência no qual se possa fazer emergir o aspecto ideológico nas discussões sobre a linguagem, rompendo-se o que chamou de *círculo da lógica obsessiva do isto ou aquilo* que levava à univocidade do sentido.

O que ressalta a autora é que a produção de sentidos só pode ser vista no encontro entre a língua, materialidade dos discursos, e a história, com a contradição que lhe é inerente; assim como é nesse espaço (e só nele) que é possível analisar o equívoco como um modo de resistência que é próprio da ordem da língua, já que ele pode ser entendido como o espaço de tensão em que trabalham o real da língua e o real da história.

Reencontramos, assim, nos movimentos da linguagem, o lugar da interpretação, bem como o espaço do sentido que pode sempre ser outro, considerações que a noção de real trouxe com força para a AD ao representar a possibilidade do entrecruzamento entre linguagem e história. Há sempre um não-dito naquilo que é dito, lembrou-nos Pêcheux, que reconhecia o equívoco e a contradição como elementos constitutivos da língua, assim como reconhecia que toda descrição²⁷ está exposta ao equívoco, já que são os fatos produtos de uma interpretação.

Afastamo-nos definitivamente de uma língua que possa ser compreendida como simples instrumento de comunicação, já que, em sua dupla materialidade - lingüística e histórica - ela é lugar onde os efeitos de sentido se realizam. Uma postura discursiva diante da língua pressupõe a assunção de que o histórico e cultural possuem, em relação a ela, um caráter constitutivo. Eles estão na língua e, portanto, não podem ser vistos como complementares, como recursos que, vez ou outra, são chamados a se agregar a ela para que possamos melhor compreendê-la. Esse caráter acessório também não cabe mais ser atribuído ao social em relação ao discurso, que é, desde sempre, um ato social.

Foram essas concepções que nos levaram a dizer que se o social, o histórico, o cultural são parte dos movimentos de linguagem, atravessam as línguas como inerentes a elas e não como meros exteriores, podemos conceber que não há como entender todas as línguas da mesma forma, tratá-las como variações de um mesmo tema. Se em línguas distintas diferentes discursos são produzidos é porque essas línguas possuem uma forma distinta de historicizar-se, produzindo sentidos também de forma diversa. E mais, como mostrou Celada (2002), uma língua pode ser singularmente estrangeira, já que há sempre um imaginário²⁸ trabalhando sobre a língua e que

²⁷ (...) a descrição de um enunciado ou de uma seqüência coloca necessariamente em jogo [...] o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa seqüência. (PÊCHEUX, 1983(a), p. 54).

²⁸ Voltaremos a essa questão ao falar sobre os LDs para o ensino de língua espanhola no Brasil.

determina nossa forma de olhar e aproximar-se dela.

Consideramos que, numa formação social, as línguas estrangeiras aparecem vinculadas a filiações de memória e, nesse mapa, organizam-se entre si e com relação ao que, de forma genérica, se denomina “língua materna”. Assim, no imaginário social certa língua se associa à ilusão de que aquele que conseguir conhecê-la e dominá-la terá acesso garantido ao sucesso profissional enquanto outra terá de transformá-lo em pessoa culta e refinada. Já, em certos casos, uma ou outra língua poderá vincular-se à idéia de que ela possibilitará o acesso a um saber científico e rigoroso ou, então, ao atributo de ser doce e ter uma musicalidade repousante. (CELADA, 2002, p. 23)

Orlandi, ao falar sobre *A língua brasileira* (2007), toca de forma muito pertinente nessa questão, mostrando que uma língua, ao deslocar-se de um espaço para outro, produz movimentos de memória, deslizamentos que a tornam uma outra língua. A questão é que essa língua se historiciza nesse outro espaço e passa a falar de uma realidade distinta, diversa daquela em que foi concebida, e, portanto, constitui-se em uma nova língua. É isso, segundo a autora, o que ocorre no Brasil em relação à língua portuguesa e na América Latina com o espanhol. Podemos dizer que as línguas dos colonizadores não passam impunes pela travessia do atlântico e, quando chegam em nossas terras, passam a produzir discursividades muito diferentes daquelas que se produziam em território europeu, porque encontram outros sujeitos, outras histórias, outras línguas que passam a atravessá-las.

Falamos a mesma língua mas falamos diferente, diz Orlandi (2005), que faz trabalhar o conceito de heterogeneidade lingüística para analisar a questão. *Consideramos, pois, a heterogeneidade lingüística no sentido de que joga em nossa língua um fundo falso em que o “mesmo” abriga, no entanto, “um outro”, um diferente histórico que o constitui ainda que na aparência do mesmo [...].* Assim, se a língua do colonizador e a do colonizado tornam-se homogêneas é porque sofrem o efeito da história da colonização, efeito de um imaginário que a mantém como se fosse nossa língua nacional, uniforme; apesar disso, lembra Orlandi, o português e o brasileiro seguem, no entanto, sendo línguas materialmente distintas (e o mesmo pode se dizer do espanhol nos países latino-americanos.).

A autora trabalha, nesse texto, com a questão de um ponto de vista discursivo, que é radicalmente outro quando se muda de espaço. Portanto, se as diferenças de pronúncia, vocabulário, sintaxe podem parecer mínimas ao se passar de um espaço a outro, o efeito para a produção de sentidos no discurso que esse deslocamento provoca é radical. Daí o perigo de se restringir essas diferenças ao estritamente formal ou a *jeitos de dizer* tomados isoladamente, sem que nos perguntemos sobre o porquê dessas diferenciações, sobre seus efeitos. Em relação ao

espanhol, se pode dizer que a seleção de elementos isolados²⁹ que caracterizam o argentino, o uruguaio, o chileno, etc, produzem um apagamento³⁰ desse movimento de diferença pelo qual se funda, na língua, um lugar de dizer que, nesse caso, não é o da península, mas desse espaço no qual o idioma trazido se ressignifica.

Chegar à língua da AD é também enfrentar a incerteza de mover-se no espaço da diversidade, abandonando univocidade, completude, transparência, para mergulhar numa língua, opaca, dotada de um real que lhe é próprio e sujeita ao atravessamento do histórico e do social. É preciso ver, com Pêcheux, que as instituições não estão fora da língua, relacionando-se diretamente com ela, o que faz com que haja entre um discurso e o lugar a partir do qual ele é enunciado (ou para o qual é proferido) uma relação necessária; assim como não está o sujeito isolado da língua, que o atravessa, que o constituiu. Essas considerações nos levam a dizer que língua, história, ideologia e sujeito convivem “solidariamente” nos processos discursivos e que a AD, longe de nos obrigar a deixar a língua, longe de nos fazer olhar só o que está fora dela, a viver no limbo do exterior, nos faz repensar com que língua queremos trabalhar, porque não há o que está fora, nem da língua, nem da ideologia, nem da história.

Diferencia-se, assim, a língua do lingüista³¹ daquela do analista do discurso: se para o primeiro ela é una e só pode ser explicada por princípios internos, como desejou Saussure; para o segundo, a língua é parte do processo discursivo. Talvez muito mais próximo da língua viva de Bakhtin, o analista de discurso quer ver como, por essa língua, se inscrevem sujeitos e sentidos, já que ela é a materialidade do discurso.

Indursky (2005, p. 104), ao fazer um contraponto entre os trabalhos de Bakhtin e Pêcheux, ressalta a importância da noção de língua para os autores, já que tanto para um como para outro *a língua como sistema, que exclui a exterioridade*, não dava conta do funcionamento de seus objetos. A autora lembra, no entanto, que, embora esses trabalhos se *toquem*, não se *superpõem*. Por isso dizermos que, ainda que possamos ver pontos em comum entre a teoria do discurso e aquela que formulou Bakhtin, é preciso, no entanto, lembrar que o sujeito aqui também perde a

²⁹ Vamos verificar, ao analisar os LDs para o ensino de língua espanhola, como a referência às diferenças entre os *espanhóis* que podemos falar reduzem-se, em geral, à identificação de elementos vocabulares, não se colocando em causa o efeito dessas diferenças.

³⁰ Os efeitos desse apagamento se fazem sentir também quando, voltados às questões culturais, nos deixamos enganar pelo reducionismo que representa o estereótipo, que, ao criar uma ilusão de controle do universo do outro, minimiza o movimento de construção da diferença. O que fazemos pelo estereótipo é construir um lugar reduzido para o sujeito, que não é necessariamente o seu lugar, mas aquele que outro escolheu como forma de acomodá-lo.

³¹ (...) *a língua do analista de discurso vai distinguir-se da língua do lingüista, entre outras razões, por comportar em si (enquanto totalidade) o não todo.* (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 196)

sua unicidade, já que é um sujeito cindido, duplamente atravessado: pelo inconsciente e pela ideologia. Não há, portanto, possibilidade de ser ver uma intencionalidade que o sujeito imprima em seu dizer e que seja recuperável por sua análise. Há, antes disso, efeitos de sentidos que se produzem no discurso e que fogem ao controle desse sujeito, que não é senhor da língua nem dos discursos, mas antes sujeito nessa língua, por esses discursos.

Quanto ao sujeito, em Bakhtin, ele é um indivíduo que luta na arena instaurada pelo signo. Já, em Pêcheux, o indivíduo é interpelado em sujeito e, a partir daí, se constitui em sujeito do seu discurso, identificando-se com os saberes da Formação Discursiva em que seu discurso se inscreve e de onde retira os sentidos, os quais lhe parecem evidentes, pelo efeito ideológico elementar. Ou seja: nessa teoria, o embate se dá, não na arena instituída pelo signo, mas na cena *discursiva*, constituída pelas diferentes Formações Discursivas que são mobilizadas pelos sujeitos em confronto. [...] (INDURSKY, 2005, p. 111-112).

Na história da lingüística, viveu-se um longo processo de apagamento do sujeito e, com ele, da história e da ideologia no tratamento das questões de língua. Separar língua e linguagem, língua e fala, consagrando a sua divisão, foi o passo decisivo para marcar a limpeza da língua de tudo o que lhe era indesejado, de tudo o que perturbava a sua quietude, a certeza do que nela (e sobre ela) se poderia ver e produzir. Emerge, pela exclusão, a transparência e a estabilidade. Mas essa exclusão, ao mesmo tempo em que silencia, vai criando o lugar da resistência, espaço em que os sussurros incessantes do que foi calado se fazem ouvir, fazem eco.

Deu-nos mostra disso Saussure, no trabalho com os anagramas; Chomsky, ao reconhecer a ambigüidade, e, certamente, Bakhtin, que recusou a língua *higienizada* a que pareceu se render Saussure, a língua do silêncio, de uma única voz, indo buscar a língua viva com que se propôs a trabalhar. Exclusões também fizemos nós, nesse trabalho, deixando de seguir muitos outros *ecos* que podem ser ouvidos na história da lingüística, como os de Austin que, ao perceber que nem toda declaração é verificável, afasta-se do ideal de língua da corrente formalista e prevê que há muito para se ver na língua para além dos limites da transparência. Austin (1990), propõe-se ver como a linguagem é perpassada pela ética, alertando para a necessidade de que se considere a exterioridade da língua. A linguagem falha, lembra ele, e as regras são, em termos de linguagem, apenas a síntese do que sobre elas se pôde observar até então. Também não seguimos os sussurros de Jakobson (2001), que não deixou de perceber que a função poética está na língua, que a língua é capaz de poesia, ou seja, comporta o novo, o inusitado como algo que a habita.

Mas toda escrita, assim como a língua, é movimento, perturbação, barulho. Intrincada trama de vozes que fazemos ouvir ou silenciarmos, mas que ecoam. Como ecoam aqui, as

contribuições de Bakhtin, que apesar dos descolamentos que realiza em relação aos trabalhos anteriores sobre lingüística, ainda deixa questões a pensar, como a noção de sujeito com que opera, que parece ter total domínio de si e do seu dizer.

Assim, pensamos que o sujeito tem, nos trabalhos desse autor, um caráter excessivamente consciente e que, ainda que esteja ele imerso no ideológico, no social, é um sujeito capaz de escolhas intencionais que podem tomar corpo pela língua tal qual desejou esse sujeito, como se, pelo desejo, pudéssemos eliminar o espaço da falta. O sujeito de Bakhtin vive na interação verbal e nela ocupa um lugar central; é fruto dos embates sociais e dos discursos, mas escolhe a sua posição, é capaz de um dizer conscientemente orientado e intencionalmente dirigido. Do mesmo modo, pensamos que a exterioridade ainda não tenha, para o autor, o caráter constitutivo que vai adquirir na teoria do discurso. Ela é fundamental para Bakhtin, não o negamos, é por ela, é nela que vive a língua, que vivem os sujeitos, que vive o discurso, mas a exterioridade é uma orientação, é algo a que se tem que recorrer para compreender língua, sujeito e discurso. Sendo assim, a exterioridade não está na língua, nem no sujeito, nem no discurso, que antes devem ser referidos à exterioridade para que façam sentido, para que ganhem consistência, realidade³².

Por isso dizermos que falar em AD é falar de desconstrução, de descentramento, de um olhar que se constrói no interior de uma teoria para promover uma mudança nesse terreno. Desconstruir é, portanto, olhar-se de dentro (por dentro), é posicionar-se, longe das evidências que nos asseguram a certeza de nosso próprio fazer, num lugar a partir do qual possamos questionar nossos próprios princípios, repensar nossa própria trajetória.

Consideramos que Pêcheux tenha sido mestre nesse processo de desconstruir(se), o que pode ser comprovado pelos movimentos mesmos que a teoria por ele pensada sofreu em seu processo de formulação (e segue sofrendo mesmo após ter saído de suas mãos). Isso está em **Semântica e discurso**, e de forma mais marcada em *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*³³, capítulo em que, ao dialogar com as próprias formulações, o autor consagrará o lugar da resistência nos processos de dominação (e por que não pensarmos a resistência na língua) e o inevitável atravessamento do sujeito pelo inconsciente. Esse movimento também aparece em *A análise de discurso: três épocas*, texto de 1983 em que Pêcheux mostra os processos pelo qual passou até chegar, na teoria, ao primado do outro sobre o

³² Por falta de uma palavra melhor, usamos aqui realidade para nos opormos à abstração, referindo-nos à busca de um trabalho exclusivamente *interno* com a língua.

³³ PÊCHEUX, 1975, p. 293-307.

mesmo e ao término da AD entendida como uma análise por etapas, o que o levava a pensar a alternância entre a análise lingüística e a análise discursiva. As reflexões de Pêcheux sobre o tema nos mostram o lugar da língua nessa teoria e demarcam nela o lugar da heterogeneidade, o qual se mostra, por exemplo, pela aceitação da heterogeneidade das seqüências a serem analisadas.

Pêcheux consagrava, na teoria, nesse momento, o espaço da falta, da falha, ao mesmo tempo em que propunha questões importantíssimas sobre o “futuro” da teoria e o lugar da interpretação nesse espaço. Mas se esses textos revelam um movimento de eterno repensar ao qual se propôs Pêcheux ao elaborar a teoria do discurso, é em *Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas* (1982) que encontramos uma reflexão fundamental sobre a lingüística e suas idas e vindas, sobre o discurso e sua inserção nesse cenário.

Virar do avesso a lingüística. Isso fez Pêcheux nesse texto em que, usando como mote as palavras de Benveniste sobre Saussure, mostra-nos como a lingüística, nessa busca por autonomia, cientificidade, de alguma forma, foi afastada de si mesma; e mais, como o projeto de Saussure, seu desejo de isolar a língua dos incômodos elementos que a cercavam, jamais se cumpriu em sua totalidade.

O efeito Saussure não constitui, sobre nenhum aspecto, um caminho sem volta (...)
Com efeito, o evento-advento da ciência lingüística (que, como todo grande evento surgiu “sobre patas de pomba” (Nietzsche, citado por Benveniste (1996:45)) não cessou, desde a origem, de se negar através de uma alternância de **diásporas** reais e de **reunificações** enganosas, remetendo, talvez, no pensamento do genebrino à inclinação de seu auto-recobrimento. (PÊCHEUX, 1982, p. 37)

Analisando as diferentes *diásporas* ocorridas na história da lingüística, Pêcheux mostra como, por um *retorno às fontes*, e, pelas releituras, novas posições³⁴ foram surgindo no campo da lingüística. Nesse cenário apareceu *a análise de discurso de tipo francês*, cujos indícios primeiros vieram pelo trabalho de J. Dubois, reafirmando a resistência dos lingüistas franceses à teoria de Chomsky e seu conceito de transformação.

Face à subversão teórica da Tríplice Aliança estruturalista (Marx – Freud – Saussure), que envolvia a antropologia, a história, a política, a escrita literária e a poesia nos âmbitos da lingüística e da psicanálise, as minuciosas argumentações da GGT não tinham peso... (PÊCHEUX, 1982, p. 40)

³⁴ (...) e aquela posição de J. C. Milner, fazendo uma reflexão singular próxima da GGT, ao dedicar-se a discernir aquilo que, do interior dessa teoria, resiste ao seu desvio epistemológico interno, a essa opacificação do fato inconsciente da “lalangue” sob a construção racional da gramática de uma língua.

A língua instrumental, o domínio da normalidade, o dizer purificado, o social como um apêndice, é contra tudo isso que se posiciona a AD, contra um caráter funcional e biossocial que possa tomar conta da língua, reaproximando-se do real, reassumindo o político e o ideológico na língua.

Porém – salvo se for considerada a funcionalidade biossocial como um fato universalmente realizado – é imperioso reconhecer que toda a língua natural é também, e antes de tudo, a condição de existência de **universos discursivos não estabilizados logicamente**, próprios ao espaço sócio-histórico dos rituais ideológicos, discursivos, filosóficos, enunciados políticos, expressão cultural e estética. Nessa segunda categoria de universos discursivos, a ambiguidade e o equívoco constituem um fato estrutural incontornável (...). (PÊCHEUX, 1982, p. 50)

É por tudo isso que consideramos que a AD tenha conseguido promover essa desconstrução, essa ruptura necessária para a instauração de um novo pensar a língua em que não há margens para ela, justamente porque não há centro, não há um núcleo duro ao qual se possa (ou se deva) ter acesso. Pensar essa língua significa abandonar definitivamente a idéia de um exterior como princípio de explicação, porque a exterioridade é constitutiva da língua; assim como a poesia e o literário estão na língua. Não há a língua do romance, da poesia, do lúdico e a língua da escola, do poder, da ciência; há a língua materialidade dos discursos, uma língua que sofre o atravessamento do ideológico e que tem no equívoco um lugar de interpretação, o espaço em que língua e história se encontram para fazer sentido. Nem isso, nem aquilo; a língua da AD comporta os descolamentos, o sentido outro e os furos que a constituem.

Vendo o real da língua no espaço de uma falta que *não é defeito mas possibilidade*, Pêcheux nos propõe pensar a língua não apenas como *jogo nas regras* mas como *jogo sobre as regras*, o que, para ele, nos leva a pensar a sintaxe como *aquilo que atinge melhor ao próprio da língua enquanto ordem simbólica* (PÊCHEUX, 1982, p. 54)

Instaura-se assim a possibilidade de conceber a língua fora da normalidade, fora da funcionalidade, fora de sua definitiva e completa autonomia, como atravessada pela falta. Uma língua relativamente autônoma, porque precisa da história para fazer sentido; uma língua em que sujeito e sentido se inscrevem num movimento intenso de constituição; uma língua em que a sintaxe, longe de ser um conjunto de regras que dão acesso ao sistema, é uma assinatura, o lugar privilegiado em que o sujeito se deixa ver pela escritura.

E foi porque pensou assim a língua que a AD criou a possibilidade de, por exemplo, compreendermos o equívoco como constitutivo da língua; ou de falarmos sobre ordem e organização no discurso, a exemplo do que fez Orlandi (1998), trabalhando o funcionamento do discurso e entendendo a organização como um meio pelo qual (ainda que de forma indireta) é possível termos acesso à ordem do discurso; ou de vermos a estrutura como irremediavelmente furada, atravessada pelo ideológico, pelo inconsciente, marcada pela ausência e pela possibilidade incessante da irrupção do novo. É porque pensa assim a língua que a AD pode pensar o sujeito se inscrevendo nessa língua, sendo sujeito no discurso; e é porque pensa assim a língua que a AD pode entendê-la como materialidade dos discursos, desse discurso que é estrutura e acontecimento.

Por isso não é a mesma a língua do lingüista e a língua do analista do discurso, porque, como bem lembrou Frei Betto, não se faz um novo homem com velhos métodos, assim como não se faz uma nova teoria *reaproveitando* velhos conceitos: é preciso desconstruir-se.

2 A cultura e os sujeitos: espaços de identidade

Também os defeitos dos outros são horríveis espelhos.
Ave, palavra. João Guimarães Rosa

*Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fica desamparada do
 ser que a revelou.*
Livro sobre nada. Manoel de Barros

Quando se fala em ensino de língua, e em especial de língua estrangeira, parece lugar comum dizer da importância de se considerar a cultura como elemento essencial desse processo de ensino-aprendizagem³⁵. Mas o que se entende por cultura? O conceito de cultura circula entre os mais diversos campos de conhecimento e parece sempre carecer de especificidade. Antropólogos, sociólogos, críticos literários, lingüistas, filósofos debruçam-se sobre essa palavra sem, no entanto, conseguir determinar-lhe os contornos, talvez arredios a qualquer determinação. É preciso, ainda assim, pensar no que se entende por cultura ou que cultura é essa com a qual o professor de língua, seja materna ou estrangeira, precisa trabalhar.

Essa complexidade de que falamos pode ser comprovada por meio de uma análise da origem da palavra cultura, que surge intimamente ligada com a designação dos movimentos da natureza, do cultivo da terra, ou, como diz Eagleton (2005), do *cultivo do que cresce naturalmente*, chegando a abarcar, segundo sua origem latina, o culto, o que lhe daria um caráter de sacralidade, ligando a cultura à religiosidade e, com ela, à elevação, ao divino. Mas a palavra cultura também pode estar relacionada à invasão, ao domínio - e quem melhor que os povos colonizados para comprovarem o que se fez em nome da construção de uma certa *civilidade*³⁶.

Há, ainda, segundo o autor, a possibilidade de se conceber cultura como um *cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente*, o que instaura uma dialética entre o artificial e o natural, complexidade que cerca o termo cultura que nasce do natural, é parte dele, mas o modifica, o

³⁵ Serrani (2005), ao iniciar seu livro, afirma que, embora o componente sócio-cultural seja sempre lembrado pelas teorias de ensino-aprendizagem de língua, acaba por ocupar um papel secundário nas práticas, questão a que retornaremos na análise dos livros didáticos para o ensino de espanhol a fim de discutir o porquê de tal ocorrência.

³⁶ Gioconda Belli, em seu livro **La mujer habitada**, tem uma passagem interesssante sobre o que a incompreensão em relação ao mundo do *outro* pode gerar. Pela voz de uma de suas personagens, relata o espanto de um grupo de índios guatemaltecas quando viram sua gente ser massacrada pelos espanhóis, que a cavalo e munidos de armas de fogo, livraram a terra da barbárie dessa gente. Declararam os colonizadores que eram cruéis e bárbaros os índios, pois lutavam vestidos com a pele de seus velhos. Mal sabiam eles que esses velhos, impossibilitados de lutar por sua gente, haviam visto na morte uma forma de entregar aos seus guerreiros a sabedoria e a força que já não podiam levar para os campos de batalha: não haviam sido mortos e escarpelados, haviam morrido para salvar sua história, agora arrasada sob patas de cavalos.

relativiza, o supera, é capaz de agir nele e sobre ele. Esse caráter dialético da noção de cultura, responsável talvez pelo fascínio que cria e pelas discussões que engendra, é abordado por muitos autores, a exemplo de Laraia (2006), que inicia seu livro falando sobre essa relação para - negando tanto o determinismo biológico quanto o geográfico, ambos incapazes de explicar a diversidade de comportamentos observados entre os homens - mostrar que há uma complexa dinâmica entre o cultural e o natural, constatação que o leva a afirmar que o desenvolvimento da cultura se deu simultaneamente àquele do *equipamento biológico* do homem. *A natureza produz cultura que transforma a natureza*, diz Eagleton (2005, p. 13), para quem o cultural está na ordem daquilo que podemos mudar; embora seja preciso lembrar que o que será mudado tem, segundo ele, uma existência autônoma. A divisão entre cultura e natureza também ocupou Freud³⁷, que, longe de entender os termos como opostos, em determinado momento de suas especulações fala sobre a cultura como o resultado de um processo biológico por que passou o homem e por meio do qual alcançou a possibilidade de produzir cultura, ou seja, de produzir tudo aquilo que, seja na dimensão material ou espiritual, foi capaz de diferenciá-lo dos animais.

Debruçar-se sobre o conceito de cultura exige, no entanto, que, sem ignorar a já anunciada complexidade do tema, estabeleçamos certas fronteiras, trabalho que não se faz sem renúncias. È por isso que, ao determinismo orgânico citado anteriormente, podemos acrescentar outra recusa, a da autonomia do espírito, exclusão que se torna defensável quando pensamos que cultura também é uma questão de regras a serem seguidas. Ambas, as regras e a cultura não são aleatórias, tampouco rigidamente determinadas, pois comportam um espaço de liberdade que lhes é constitutivo.

A própria palavra “cultura” compreende uma tensão entre fazer e ser feito, racionalidade e espontaneidade, que censura o intelecto desencarnado do iluminismo tanto quanto desafia o reducionismo cultural de grande parte do pensamento contemporâneo. (EAGLETON, 2005, p. 14)

E Eagleton diz mais, para ele a cultura também pode ser *autocultura*, no sentido de auto-regulação - disciplinamento estético e ascético -, que se faz forçosamente - como a natureza -, ou impulsionado pelo desejo, o que levaria o sujeito à auto-reflexividade. A cultura transforma a natureza e o homem, que são, no entanto, a própria possibilidade de que haja cultura. Dialética indissociável que prova que também à natureza algo *falta*³⁸.

³⁷ Ver o Futuro de uma ilusão e O mal estar na cultura.

³⁸ Quando propomos uma análise que se fundamenta nas concepções da AD francesa passamos a trabalhar com a noção da falta como constitutiva de sujeitos e discursos. A falta aparece, na AD, como a própria condição do dizer, já

A tensa dialética que envolve a noção de cultura também ocupou Freud em suas especulações teóricas sobre o tema, fazendo-o passar por várias etapas de uma reflexão que vai da recusa à divisão entre cultura e civilização³⁹ - e, portanto, entre as dimensões materiais e espirituais da vida social, que vivem, segundo ele, articuladas a fim de que construam para o homem o seu espaço de diferenciação -, ao papel da cultura nos processos de subjetivação do sujeito. Psicanaliticamente, diz Betty Fuks (2003, p. 10), cultura e civilização, são equivalentes, uma vez que *Freud designa como cultura humana a interioridade de uma situação individual – manifesta nos impulsos que vêm desde dentro do sujeito – e a exterioridade de um código universal, subjacente aos processos de subjetivação e aos regulamentos das ações do sujeito com o outro.*

A cultura atravessa, portanto, os processos identificatórios por que passa o sujeito, já que constitui o cerne da organização de sua relação com o outro. Para a psicanálise, o sujeito mergulha na cultura assim que se insere na linguagem e, por meio dela, se constitui como tal, movimento que implica, necessariamente, uma relação com o Outro, um *familiar-estrangeiro*, fonte de fascinação e repulsa ao mesmo tempo. Olhar dessa forma para os modos de subjetivação obriga-nos a perceber, diz Fuks (idem, p. 12), que se dá, na teoria freudiana, *prioridade ao social na constituição do psiquismo*, já que, como bem lembrou Koltai (2000, p. 26), *Lacan* (relendo Freud) *insistirá no fato de que o discurso do sujeito se constitui no discurso do outro.* Interessante na obra da autora é verificar que ela irá olhar para a noção de sintoma em Lacan a fim de mostrar que é pelo sintoma que se constrói, ao mesmo tempo, *separação e sutura entre história individual e história da cultura*, reafirmando o elo entre o sujeito e a cultura, entre o individual e social no discurso.

que falamos porque algo falta, porque tudo não pode ser dito. A falta funciona, assim, como uma espécie de mola propulsora, pois, ao mesmo tempo em que nos coloca diante da impossibilidade do todo, torna-se a possibilidade de que outros movimentos possam ser instaurados, daí a possibilidade de que os sentidos possam ser sempre outros e que o sujeito, longe de estar preso a uma FD, possa sempre se desidentificar e encontrar outros espaços de dizer. E a noção de sujeito é exemplar do lugar teórico da falta na AD, que, ao trabalhar com um sujeito dotado de inconsciente, aceita a sua cisão, seu descentramento, pensando-o como um ser em falta. Sujeito que, se não é a origem de si, tampouco o é de seu dizer, e, assim como sua identidade, está em permanente movimento, vivendo imerso nas ilusão de completude e unicidade que a ideologia constrói.

³⁹ Thompson (1995), ao falar sobre a relação entre as noções de civilização e cultura, lembra que na língua alemã (séc. XVIII) essas palavras foram muitas vezes contrastadas, a ponto de a primeira ser *associada com polidez e refinamento de maneiras*, enquanto a segunda referia a *produtos intelectuais, artísticos e espirituais nos quais se expressavam a individualidade e a criatividade da pessoa* (p. 168). Como lembra o autor, essa diferenciação estava ligada a padrões de estratificação social e serviu à *intelligentsia* alemã para se diferenciar de classes superiores às quais não tinham acesso: embora não tivesse acesso aos requintes e refinamentos sociais, esse grupo *buscou sua realização e encontrou seu orgulho em outro lugar, no campo da academia, da ciência, da filosofia, da arte, isto é, no campo da Kultur.* (idem).

E se para falar em cultura é preciso olhar para a sua relação com a natureza, há outra relação que não se pode menosprezar, em especial se falamos de cultura e ensino: aquela da cultura com a política⁴⁰, fundamental para se pensar como se forjam unidades culturais e/ou cisões irreparáveis. Enquanto ação *civilizatória*, a cultura forja a nossa humanidade, uma certa humanidade, criada a partir de uma unidade que procura harmonizar o diverso, a dispersão, e parece-nos estar muito ligada a um meio de regulação de comportamentos sociais, assim como o termo civilidade naquilo que ele pode ter de normativo. Desse modo, compartilhar da cultura é adquirir a possibilidade de viver em sociedade, de ser aceito por determinado grupo social, adquirindo-rejeitando comportamentos por meio dos quais se torna possível o reconhecimento como membro dessa comunidade.

É preciso, no entanto, não confundir cultura com tradição, já que uma leitura apressada das diferenças entre comunidades pode nos levar ao equívoco de considerá-las como o resultado de uma tradição cultural que se solidifica, fazendo-nos esquecer que os movimentos sociais e históricos estão intimamente ligados com os processos culturais, que os acompanham, modificando-se, ressignificando-se. Reduzir cultura à tradição é negar seu caráter dinâmico, considerando como parte da cultura apenas aquilo que se sedimentou e que, muitas vezes, só é reconhecido como tal pelo estrangeiro, pelo visitante, já que para a comunidade esse signo cultural esvaziou-se de sentido. A cultura tem, portanto, uma dimensão político-histórico-social que lhe garante a possibilidade de ser dinâmica e crítica, de propor rupturas, de produzir outros dizeres, o que também a afasta do conceito de civilização/civilidade e coloca em xeque os julgamentos sobre a inferioridade/superioridade de certas manifestações culturais.

Esse caráter dinâmico e crítico da cultura também foi a questão levantada por Chauí (2006) quando falou sobre a esquerda e a cultura, que foi por ela definida como a capacidade de decifrar as formas de produção social da memória e do esquecimento, possibilitando, portanto, que outras práticas venham a se construir.

Enquanto desvendamento das aparências, interpretação crítica das práticas sociais e políticas, paixão transformadora e desejo de criação, a cultura é o que permite à esquerda revelar a presença escondida da luta de classes e se contrapor à história oficial (...) (Idem, p. 9).

⁴⁰ É importante, no entanto, estarmos alerta para o fato de que dizer que existe uma relação entre cultura e política não implica transformar a primeira em ferramenta de uma determinada ação política, reduzindo-a a um papel instrumental. Chauí (2006, p. 9) defende que entender a cultura como *instrumento de agitação política* é concebê-la como algo a serviço de algo não-cultural, isto é, a política, o que de alguma forma implica no abandono de sua função crítica.

Entendemos que seja fundamental, portanto, compreender a cultura não como um espaço de registros inertes - em que o papel do sujeito se restringe ao reconhecimento e à aceitação -, mas como um **lugar de interpretação**. Assim compreendida a cultura, seu estudo se torna, no ensino-aprendizagem de segunda língua, um momento propício de promoção de deslocamentos, capazes de possibilitar que o aprendiz venha a pensar nos processos discursivos produzidos na língua do outro e no modo como nesses discursos os sentidos são produzidos. Passa-se, assim, do simples registro de um imaginário sobre o outro para o questionamento de sua cristalização; imaginário que, por vezes, em seu espaço de origem, já está afetado por um trabalho de desconstrução⁴¹.

Sobre o modo como se entende a cultura e sua interpretação, gostaríamos de lembrar, ainda, as palavras de Bosi (2003), quando ele critica a compreensão da pluralidade cultural vivida no Brasil como um *espetáculo de variedades*. Diz ele:

(...) quando nos deslocamos desse ângulo de espectadores atônitos para o de analistas e intérpretes ou, melhor ainda, para o de criadores de cultura, entrevemos, em meio ao labirinto de vozes e imagens, algumas linhas de força mais claras que, perseguidas até o fim, remetem a estruturas sociais diferenciadas. (Idem, p. 8)

Parece-nos que as palavras de Bosi nos permitem retornar ao que mencionamos anteriormente e que diz respeito à estreita relação existente entre cultura e política. Aceitar o lugar de espectadores é, portanto, aceitar as manifestações culturais como retratos fixos de uma diversidade que está aí para ser observada e assimilada, e não como representações, signos de uma identidade em eterna construção. Tal postura, em termos de ensino-aprendizagem, reafirma uma posição em que esse processo é tomado como um espaço de assimilação, e não de construção de conhecimentos. Em termos de segunda língua, poderemos produzir, assim, falantes de uma língua (talvez até falantes *competentes*), jamais sujeitos.

Mas há uma resposta positiva e definitiva para o que se possa considerar como cultura? Essa pergunta é capaz de nos levar aos extremos, sendo possível afirmar tanto que a cultura

⁴¹ É interessante pensar, por exemplo, como ainda se insiste tanto na *compreensão* das touradas como um movimento tipicamente espanhol: manifestação artística de uma cultura da força, da coragem, do desafio. Faz-se isso, na maioria das vezes, com o intuito de construir no sujeito-aprendiz a tolerância a essa prática, sua aceitação irrefletida, como se, por ser *manifestação cultural*, não fosse passível de discussões. Além de incentivar uma postura passiva, esse discurso apaga as manifestações dissonantes que acontecem há anos não só na Espanha, mas em muitos outros países, contra as touradas e o que elas representam em termos não de uma manifestação cultural, mas da manutenção de um espetáculo baseado de morte e dor, uma ode à tortura.

abarcando tudo - o modo de comer e vestir-se, de compreender as relações de parentesco e os movimentos da natureza -, até que cultura é um conjunto restrito de produções artísticas reconhecidas por seu valor estético. Muitas são as tentativas de definir essa noção, indo desde a concepção de cultura como redes de significações nas quais se sustenta a humanidade, como se faz do ponto de vista semiótico, ou, ainda, como um sistema significativo que permite o conhecimento e a vivência de uma determinada ordem social, até a cultura como o conjunto de valores, práticas, crenças, etc. que são compartilhadas por um grupo social, abarcando tudo aquilo que não é geneticamente transmissível, mas culturalmente apreendido. E não param por aí as definições, a cultura pode aparecer como um conhecimento implícito, que permite aos sujeitos agir em contextos específicos, negociando seus espaços. Cultura pode ser, ainda, tudo o que é supérfluo em uma sociedade, o que não diz respeito às suas necessidades básicas de sobrevivência e que representa, então, um refinamento desse modo de vida (difícil determinar, entretanto, os limites do que se entende por necessidade).

Olhar para esses diferentes momentos por que passa o conceito de cultura parece nos colocar numa posição em que fica muito difícil responder positivamente à nossa questão, ainda mais se considerarmos que estamos vivendo um momento que muitos chamam de crise da cultura. Bosi (2003, p. 8-9), embora não mencione o termo crise, relaciona a cultura ao conceito de tempo para mostrar que há ritmos diversos na produção da cultura, em especial quando falamos de uma sociedade capitalista impregnada pelos meios de massa. *O imperativo categórico desse tempo social é o da fabricação ininterrupta de signos com vistas ao consumo total*, diz o pensador, que fala de uma velocidade vertiginosa que tem afetado nossas vidas e que modifica de forma significativa o nosso modo de compreender e produzir cultura. Vivemos um *tempo cultural acelerado*, lembra ele, um tempo industrial e massificante⁴², um tempo do sempre novo que, no entanto, não tem tempo de se fazer. Bosi parece nos falar de uma era em que não há espaços para gerar o novo, por isso se reelabora, se revive, se reedita velozmente o que parecia já estar morto: perdeu-se o tempo da cultura.

⁴² Frei Betto, em uma conferência sobre ética em que analisa a crise da modernidade, afirma, ao retomar a origem do termo modernidade, que nesse mundo supostamente globalizado, que anda em uma vertiginosa velocidade, a modernidade perdeu o seu sentido criador para encarnar a sua mais obscura face destruidora. A falta de tempo e a ausência de um sentido de temporalidade levaram-nos a um vazio assustador, em que não há mais a possibilidade de ideais a serem perseguidos, projetos de vida para se concretizar, há apenas um hoje, um agora a ser urgentemente consumido; não há, portanto, tempo para a cultura, essencialmente criadora, apenas para o entretenimento, essencialmente alienante. (FREI BETTO, Crise da modernidade e espiritualidade. In. NASCIMENTO, E. P. do (org.) **Ética**. Rio de Janeiro/Brasília: Garamond/Codeplan, 1997. (Brasília Capital do Debate).

O pensador vê, em nosso país, dois espaços de resistência a esse movimento: o da cultura popular e o da cultura erudita. O primeiro resistiria à massificação porque reproduz um tempo cíclico. Na cultura popular tradicional conseguiríamos ver um enraizamento das práticas que seria a própria garantia de sua permanência sem, no entanto, que isso signifique estagnação. Ao contrário, a essência desse enraizamento estaria na perfeita comunhão entre as práticas e seus participantes⁴³.

Sempre que uma inovação penetra a cultura popular, ela vem de algum modo traduzida e transposta para velhos padrões de percepção e sentimento já interiorizados e tornados como que uma segunda natureza. De resto, a condição material de sobrevivência das práticas populares é o seu enraizamento. (BOSI, 2003, p.11).

O segundo esforço, aquele da cultura erudita - muitas vezes tomada como a própria cultura -, teria como modo de resistência o que Bosi (2003, p12) chama de *alguma forma de liberdade interior, sem a qual não exerceria nem a criação nem a crítica*. Na cultura chamada erudita encontrar-se-ia liberdade e universalidade, frutos de um trabalho de criação que recusa um ritmo ditado pelo exterior, no caso o dos meios de massa, mas que, ao mesmo tempo, está envolto por um processo constante de crítica interna, uma espécie de auto-consciência⁴⁴ que faria com que essa cultura se voltasse sempre sobre si mesma e seus processos para pensar-se em todas as suas dimensões e, em especial, sobre suas raízes. É preciso, no entanto, não cair na armadilha de pensar essa cultura como autônoma, sendo necessário que se veja essa produção cultural também como resultado de movimentos sociais e históricos que dão a ela sustentação e que a impedem de entrar no circuito alucinante e alienante da cultura industrial.

Cultura implica, definitivamente, espaços de criticidade, lugares de interpretação, sem isso é reprodução irrefletida de movimentos mecanizados. Para nós, esse aspecto é reforçado pelo que Thompson (1995, p. 176) chama de concepção simbólica de cultura que, de forma ampla, ele caracteriza como *o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças*. O que nos parece

⁴³ Isso não acontece, por exemplo, quando a indústria do turismo toma para si manifestações culturais autênticas e procura engessá-las na tentativa de *vender* esse produto como um bem de consumo, ou, como mostra Bosi, quando a TV faz de festas populares ou manifestações rituais *espetáculos* a serem admirados. Esses movimentos, antes de colocar o sujeito na cultura o afasta dela, reduzindo a cultura à retrato de uma tradição cristalizada e o sujeito a espectador dessa prática.

⁴⁴ O que singulariza a cultura “superior” é a possibilidade que ela tem de avaliar a si mesma; em última instância, é a sua auto-consciência. (BOSI, 2003, p. 14).

interessante da reflexão proposta pelo autor é o fato de olhar para a cultura como uma ciência interpretativa, que antes de predizer comportamentos ou formular leis rígidas, busca dar sentido ao que observa, tendo, *mais a ver com a interpretação de um texto literário do que com a observação de regularidades empíricas.*

Preocupado com as relações de poder e conflito que envolvem os fenômenos culturais, com os contextos sociais em que são produzidos, Thompson (1995) propõe uma concepção estrutural de cultura, que seja capaz de dar conta dessas duas dimensões: a simbólica e a social. A análise cultural seria, assim, *o estudo das formas simbólicas em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas* (Idem, p. 181). O que nos chama atenção na proposta do autor é que, para ele, tanto atores culturais quanto analistas interpretam constantemente os fenômenos culturais, que enquanto simbólicos, reclamam sentido, os quais, no entanto, só podem ser construídos pela compreensão dessas formas simbólicas⁴⁵ por meio da análise dos contextos e dos processos socialmente estruturados. Além disso, Thompson⁴⁶ nos mostra que há processos de valorização que agem sobre essas formas simbólicas, o que remete à luta de forças que envolve a produção/transmissão cultural num universo social.

Assim, embora o conceito de cultura permaneça arredio aos limites, é possível afirmar a impossibilidade de que se o considere, de qualquer forma, como neutro. E isso tanto é verdade que, mesmo na defesa do pluralismo – que parece ser das posições mais acertadas nesse campo -, o que se encontra é sempre uma visão extremamente partidária, que busca apagar o fato, nesse caso, de que para haver pluralidade é preciso que se conceba a unidade, uma certa identidade: não se pode fragmentar o que não é uno (ou o deseja ser) e não há cultura que não esteja, desde

⁴⁵ Usarei o termo “formas simbólicas” para me referir a uma ampla variedade de fenômenos significativos, desde ações, gestos e rituais, até manifestações verbais, textos programas de televisão e obras de arte. (THOMPSON, 1995, p. 183).

⁴⁶ A contribuição que nos parece mais interessante na obra de Thompson é o desejo de pensar a cultura em relação a contextos sociais estruturados, olhando-a, essencialmente, como um espaço de interpretação. No entanto, entendemos, há um peso utilitário na abordagem desenvolvida pelo autor, que o leva a olhar para esses processos como se eles fossem predominantemente da ordem da intencionalidade, da consciência. *Vamos considerar, primeiramente, o aspecto “intencional” das formas simbólicas. O que entendo com isso é que as formas simbólicas são expressões de um sujeito e para um sujeito (ou sujeitos). Isto é, as formas simbólicas são produzidas, construídas e empregadas por um sujeito que, ao produzir e empregar tais formas, está buscando certos objetivos e propósitos e tentando expressar aquilo que ele “quer dizer” ou “tenciona” nas e pelas formas assim produzidas.* (p. 183). Para nós, essa intencionalidade, esse *querer dizer* é da ordem do desejo, e, portanto, atravessado por uma dimensão inconsciente que não se pode desconsiderar, sob pena de voltarmos a olhar para indivíduos e não para sujeitos.

sempre, envolta por outra (a não ser que preferamos enxergá-la como um inocente *espetáculo de variedades*, mosaico de cores aleatoriamente dispostas).

Autorizamo-nos a reafirmar que o conceito de cultura remete diretamente às disputas de poder; por isso, mascarar a complexidade do tema, a heterogeneidade que comporta o próprio conceito é tentar apagar essa luta interna. A cultura em seu sentido mais restrito tem servido para legitimar o poder, por isso não será isenta a escolha que teremos que fazer entre uma ou outra concepção.

Dessa complexidade resulta, ainda, a necessidade de olharmos, embora brevemente, para o modo como a antropologia pensa a cultura, e foi tomando de empréstimo as palavras de Ruth Benedict, para quem a *cultura é uma lente através da qual o homem vê o mundo*, que Laraia (2006, p. 67) falou do que seria uma concepção antropológica do conceito de cultura. *Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões descontraídas das coisas*, diz ele ao afirmar que a nossa herança cultural será responsável por nos ensinar a agir no mundo e, também, a depreciar aquilo que aparece como estranho aos padrões aceitos pela comunidade de que fazemos parte. O autor fala de sistemas culturais, desses comportamentos padronizados que possibilitam o nosso reconhecimento como parte de um grupo específico ao ditar determinados modos de agir a serem seguidos: valores morais, posturas corporais, formas de se relacionar com o outro e com a natureza, etc.

Entendida dessa forma, a cultura permite a identificação dos sujeitos por traços do seu comportamento, desde as diferenças lingüísticas até o modo de portar-se na mesa ou de sorrir. Esses traços, no entanto, ao mesmo tempo em que podem ser reveladores de uma suposta unidade cultural, ofuscam, aos olhos do observador, a imensa variedade de comportamentos existentes dentro de uma única cultura. O observador estrangeiro, aquele que está fora do grupo, não é capaz de perceber a heterogeneidade que o constitui, bem como corre o risco sempre de adotar uma postura etnocêntrica, já que tendemos a considerar que o nosso modo de vida seja o melhor, o que nos *autoriza* a valorar positiva ou negativamente outras formas, olhando-as como periféricas em relação ao centro, esse sim ocupado por nós⁴⁷. Nessa postura antropocêntrica pode estar a origem do racismo e da intolerância, o que leva, muitas vezes, ao esquecimento do próprio

⁴⁷ Coracini (2003, p.197-221), ao falar sobre as representações de estudantes brasileiros de língua francesa sobre essa língua e sobre a França nota como essa postura se materializa, já que o centro de referência é sempre a nossa língua e/ou nossos costumes, comportamentos: são menos receptivos do que nós, falam mais bonito do que nós, vestem-se melhor do que nós, etc.

conceito de humanidade, que passa a ser substituído pelo critério de pertencimento ou não a determinado grupo.

A idéia de uma unidade cultural é enfraquecida ainda mais pela compreensão da impossibilidade, que vivemos, de partilhar da totalidade daquilo que se pode compreender como um sistema cultural. Nossa participação numa cultura é sempre parcial, e a interdição de nossa inserção em determinados espaços culturais é determinada, muitas vezes, no interior desse mesmo sistema, que cria funcionamentos de exclusão, embora viver em uma comunidade exija do sujeito uma participação mínima em sua cultura, uma vez que por ela assumimos, como já foi dito acima, determinados padrões de comportamento, cuja ruptura pode levar à incompreensão, à impossibilidade de interação.

Ainda assim não se pode falar em previsibilidade de situações e comportamentos, já que, parece-nos, assim como ocorre com a língua, há também nos sistemas culturais o lugar do equívoco, por isso algo sempre pode falhar. Ilusória é, portanto, a idéia de que a compreensão da cultura pode nos garantir a perfeita interação com os sujeitos que a ela pertencem. E se essa observação é válida para todos o que se ocupam da cultura, interessa ainda mais aos que se ocupam do ensino-aprendizagem de uma segunda língua, campo em que, não raro, o ensino da cultura aparece como a garantia de aquisição de uma certa *competência*. Não se quer com isso menosprezar o valor da cultura no ensino de segunda língua - o que não só aceitamos como defendemos - mas lembrar que não é pelo suposto domínio de uma cultura (domínio ilusório como o é o da língua, que pressupõe controle total do sujeito sobre o sistema, que a ele seria *servil*) que encontraremos a garantia de nos tornarmos sujeitos em uma língua. Defender essa postura é, de alguma forma, promover um retorno a uma concepção de que é preciso *apreender* determinada cultura, aceitando-a, como se sua irrefletida reprodução fosse parte do processo de tornar-se falante de uma língua. Mais produtivo seria, antes, questionarmos o que se quer quando se fala em competência e como essa concepção de cultura pode estar a serviço de uma determinada ideologia⁴⁸.

De qualquer modo, o conhecimento do sistema – e não sua apreensão, sua aceitação – pode ser uma possibilidade de resignificá-lo, de romper com as engrenagens dessa estrutura: questionamento do sistema que só pode vir de seu interior. O mesmo ocorre com a língua, já que

⁴⁸ *Sob o primeiro aspecto – saber de especialistas –, a cultura é algo que alguns fazem e possuem enquanto os demais a recebem passivamente. Com essa perspectiva, simplesmente aderimos à forma atual da ideologia, a ideologia da competência, que divide a sociedade entre aqueles que sabem, e por isso mandam, e aqueles que não sabem, e por isso obedecem.* (CHAUÍ, 2006, p. 9).

ser sujeito na língua é uma possibilidade que exige não só o conhecimento do sistema, a possibilidade de reproduzir estruturas, reconhecer sentidos, mas, pelo conhecimento do sistema, a possibilidade de jogar na língua e com ela, produzindo sentidos.

2.1 O sujeito e o outro: reconhecimento-desconhecimento no espaço da cultura

Mas como se (re)conhece uma cultura? Numa postura antropológica que se afaste do etnocentrismo, conhecer uma cultura, partilhá-la, seria algo que exige um mergulho em seu interior, numa tentativa de nos despirmos de todo pré-conceito, da camisa de força que é nosso próprio sistema cultural, ocupando um lugar nesse sistema, para, assim, poder atribuir sentido às manifestações observadas. Ato primário de etnocentrismo seria a tentativa de transferir a lógica de um sistema para o outro, já que cada sistema tem sua lógica própria, sua coerência interna, intransferível; coerência que produz uma espécie de esquecimento responsável por fazer com que tomemos como uma ordem natural o que é, no entanto, uma ordem ditada pela cultura.

Assim, uma visão antropológica de cultura obriga-nos à aceitação de que não há sujeito sem cultura e, portanto, todas as manifestações culturais, dentro de seu sistema, têm um valor que lhe é inerente. Tais considerações levam ao afastamento da crença de que fazem parte da cultura apenas aquelas manifestações que o tempo, os homens, a academia, etc. imortalizaram como tal por seu *valor cultural*, concepção excludente que tende a levar à aceitação de que há os que têm cultura e aqueles que, não inseridos num determinado circuito, estão despídos dela. Visão por demais restrita e que tanto tem servido para legitimar políticas de exclusão.

Talvez seja necessário pensar, no entanto, se esse se despir é possível para o sujeito, se o desejo de ocupar o lugar do outro pode realizar-se integralmente e se, mesmo que se realize, esse movimento é garantia de que se possa conhecer a cultura (e seus sujeitos). Responder positivamente a essa questão seria aceitar que o sujeito sabe tudo de si, conhece-se, é capaz de dizer de si tudo o que dele se precisa saber, despindo-se. Há que se questionar, portanto, se nos é possível essa tarefa de ocupar o lugar do outro, e mais, se não é o estar em outro lugar a própria possibilidade de compreensão do outro. Parece-nos ilusória essa tentativa de despir-se de si mesmo para compreender o outro - tão ilusória como é a certeza do completo saber de si -, o que

antes leva-nos ao enfraquecimento do olhar, seu apagamento. Mais importante do que ocupar o lugar do outro é sempre saber onde estamos como observadores, reconhecendo as limitações desse nosso próprio espaço e as armadilhas em que poderá cair nossa análise.

Sendo assim, muito mais produtivo parece-nos o trabalho de abrir espaços para que o olhar do outro possa ser a possibilidade de conhecimento-reconhecimento do eu, e, portanto, para que o estrangeiro não seja um estranho à cultura, mas um olhar a ressignificá-la, um outro lugar a partir do qual ela pode olhar-se a si mesma.

E mais, essa ilusão do todo, do saber de si nos obriga a uma retorno à noção de sujeito da AD e às relações entre ideologia e inconsciente. De acordo com Zizek (1996), a ideologia abrange todas as relações do sujeito com o simbólico⁴⁹, estando, portanto, implicada diretamente na constituição do sujeito⁵⁰. Para o autor, há três eixos associados⁵¹ a partir dos quais se pode compreender a ideologia, tendo em comum, entendemos, o fato de que ela perpassa as relações entre os sujeitos e o mundo que os cerca e que há um elo indissociável entre ideologia e discurso. Portanto, assim como a cultura, a ideologia está impregnada nos processos de identificação e, conseqüentemente, nas relações do sujeito com a língua.

Em **Semântica e discurso**, Pêcheux mostrou a importância da noção de ideologia em sua teoria, reafirmando que a ideologia não é feita de idéias, mas de práticas. Assim como Zizek, o autor buscou o texto de Althusser para falar do caráter material da ideologia⁵², que atravessa as

⁴⁹ (...) desde uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação à realidade social, até um conjunto de crenças voltadas para a ação, desde o meio essencial em que os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social até as idéias falsas que legitimam um poder político dominante. (ZIZEK, 19994, p.9).

⁵⁰ De acordo com García-Roza (2004, p. 212): *O sujeito será produzido somente quando da passagem do imaginário ao simbólico, isto é, através da linguagem. (...) Quando dizemos que a fase dual que caracteriza o imaginário é anterior ao acesso ao simbólico por parte do **infans**, isso não quer dizer que o simbólico esteja ausente. Apesar da criança não ter ainda acesso à sua própria fala, ela é falada pelos outros, ela já surge num lugar marcado simbolicamente.* Tal processo instaura necessariamente o lugar da alteridade, do outro nos processos identificatórios, pois, como afirmou Lacan (1964, p. 193-194) *o outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito [...]. O sujeito depende do significante e o significante está primeiro no campo do Outro.*

⁵¹ Enquanto complexo de idéias (teorias, convicções, crenças, etc), a ideologia é condição do discurso (e não distorção), já que não há como se ter acesso à realidade sem passar pelo filtro da ideologia. Mas também se pode olhar essa noção em seu aspecto externo, e nesse sentido Zizek (1996, p. 15) está buscando a materialidade da ideologia segundo a formulou Althusser (1987), para quem é por meio de rituais que ela é gerada; rituais que não são uma externalização secundária da ideologia, mas a própria forma de sua construção. Mas podemos olhar, ainda, para o que Zizek chama de a *ideologia “espontânea” que atua no cerne da própria “realidade” social*, não sendo vista como doutrina, nem como reprodução através de aparelhos ideológicos de Estado, mas como um processo heterogêneo e interligado, que se manifesta localmente.

⁵² No capítulo III de **Semântica e Discurso**, Pêcheux discute o espaço de diferenciação existente entre a Ideologia e as ideologias. Para ele, enquanto a primeira é eterna, ou seja, está para além da história, constituindo-se como a exterioridade para todas as relações humanas, a outra resulta de um processo histórico, do trabalho de sujeitos

relações de produção, porque é eterna, uma estrutura-funcionamento pela qual se cria a aparência de naturalidade e continuidade que damos aos processos, entre eles aquele no qual/pelo qual se constituem sujeitos e sentidos. Isso se dá uma vez que pela ideologia se produz o efeito de completude dos sentidos, ou seja, naturalizam-se alguns sentidos e se faz com que outros sejam rejeitados, excluídos, ocultando tanto o processo de sua constituição quando as condições de produção que o envolvem. O efeito de evidência é, portanto, um efeito ideológico, assim como o é a ilusão do sujeito de que é origem do seu dizer. Trata-se do apagamento do processo de interpelação ideológica por meio do qual os indivíduos são interpelados em sujeitos, sendo levados a exercer o seu lugar social sob a ilusão de que o fazem por uma escolha livre e independente de qualquer força que não a do seu próprio desejo.

O conceito althusseriano de interpelação permite pensar a ideologia como constitutiva do sujeito, já que é por meio dela que os sujeitos encontram um lugar de dizer, identificando-se com uma FD na qual irá se inscrever. É preciso lembrar, no entanto, que esse processo está exposto à falha, permitindo brechas, desvios nesse caminho da identificação. Reconhecimento e desconhecimento são, portanto, duas funções exercidas pela ideologia sobre os sujeitos, imersos, assim, numa produtiva ambigüidade, que os remete, ao mesmo tempo, a uma subjetividade livre e à sua necessária submissão.

2.1.1 Cultura, ideologia e inconsciente: espaços de identificação

Ideologia e inconsciente⁵³, materialmente ligados pela língua, como disse Pêcheux, constituem o sujeito da AD, no qual interior e exterior não se opõem, estão interligados. Desde sua constituição o sujeito se vê atravessado por essas duas ordens, que representam a articulação

imersos na luta de classes, e como tal aparece como uma âncora de sentidos para o dizer, sentidos esses que teimam em aparecer como se estivessem postos desde sempre como tais. Entendemos que, da reflexão proposta por Pêcheux, o que há de mais significativo é o alerta para o fato de que as lacunas são inerentes às práticas sociais, e, portanto, ao processo de interpelação ideológica.

⁵³ A partir dos trabalhos de Lacan sobre o inconsciente ele passa a ser considerado como um saber Outro, ao qual não se tem total acesso; um saber que emerge pelo significante, como uma tentativa de preencher a falta que, no entanto, nunca se deixa suprir completamente. O inconsciente se faz escutar pelas palavras do sujeito, diz Lacan, que, pela inclusão do sujeito do inconsciente na produção dos sentidos, passa a falar da primazia do significante, o qual insiste, faz eco.

entre o social e o individual. E não é demais lembrar que é na língua e pela língua, materialidade de discurso, que são produzidas as ilusões que colocam o sujeito no centro e origem de seus pensamentos e de suas intenções. Para Leandro Ferreira (2004, p. 43), tanto o sujeito da psicanálise como o do discurso *são determinados e condicionados por uma estrutura, que tem como singularidade o não-fechamento de suas fronteiras e a não-homogeneidade de seu território.*

Estamos, assim, diante de estruturas marcadas pela falta que o real atesta; real que é da ordem da resistência, do impossível de ser simbolizado. Quando se fala do sujeito da psicanálise, diz-se que há nele uma demanda de realização do desejo que o impulsiona na busca desse objeto desejado; busca que, no entanto, nunca se realiza de forma completa. O impossível representado pelo real atravessa toda a estrutura psicanalítica do sujeito, assim como atravessa o seu dizer, o seu discurso. Esse impossível da ordem da falha, do não realizado, de um todo que está interdito, também está presente na relação dos sujeitos com a ideologia e a cultura. Trata-se, portanto, de estrutura-funcionamentos semelhantes, na medida em agem sobre o sujeito, interpelando-o, criando espaços de filiação que funcionarão para ele como uma matriz de dizer, ancoragem a partir da qual dará sentido a esse espaço. Enquanto lugar de produção de sentidos, ideologia e cultura funcionam naturalizando sentidos, criando efeitos de evidência e verdade. Por meio desse funcionamento, mascaram-se as condições de produção que estão na base dos processos discursivos e culturais e faz-se com que enquanto alguns sentidos são legitimados, outros sejam sufocados, permanecendo, no entanto, latentes, abrindo espaços de imersão entre os furos dessa estrutura que os apaga. Por isso, entendemos, temos o efeito de obviedade que muitas vezes emerge nos processos de leitura, e como comentamos anteriormente, sejamos levados a conceber como naturais comportamentos culturalmente produzidos.

A presença da falta nos processos identificatórios, não é, no entanto, como entendemos, um *problema* a ser resolvido, mas sua condição. E mais do que isso, esse caráter lacunar da identificação cria os espaços do novo e, em relação à cultura, reforça sua vida, a impossibilidade de considerá-la como estável e homogênea, garantindo a dinâmica interna que faz com que os processos culturais vivam em constante ressignificação. Olhar as relações entre ideologia e cultura implica, ainda, conceber a cultura como um espaço de interpretação ao qual subjazem, necessariamente, como vínhamos dizendo, relações de poder.

Thompson (1995, p. 75) insistiu nesse aspecto ao falar sobre as relações entre ideologia e cultura, propondo uma reformulação do conceito de ideologia com vistas a elaborar o que chamou de concepção crítica. De forma muito semelhante ao que faz em relação à noção de cultura, ele se volta para *as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder* e, para isso, desenvolve sua formulação a partir de três aspectos: *a noção de sentido*⁵⁴, *o conceito de dominação e as maneiras como o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação* (idem, p. 79).

Para o autor, a ideologia opera de cinco formas: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação; que, lembra, além de não serem as únicas *podem sobrepor-se reforçar-se mutuamente*. Em relação à legitimação, o autor comenta que ela pode ser gerada por meio de processos de racionalização, de universalização, por narrativas históricas ou mesmo pela *invenção de uma tradição*, estratégias mediante as quais somos envolvidos num processo simbólico para criar e sustentar relações de dominação. Quando fala da dissimulação, *um segundo modus operandi da ideologia*, mostra como relações de dominação podem ser mantidas por meio de seu ocultamento, negação ou obscurecimento, a que servem estratégias de deslocamento e eufemização⁵⁵, por exemplo, ou as metáforas: o que é tido muitas vezes como simples estratégia lingüística e/ou recursos de estilo, como a chamada linguagem figurada, podem ser poderosas estratégias discursivas.

A unificação, terceiro modo de funcionamento da ideologia segundo Thompson (1995, p. 86), diz respeito à construção, no nível simbólico, de *uma forma de unidade que liga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los*, efeito que pode ser conquistado por meio da padronização ou da simbolização da unidade. Por fim, a ideologia pode operar, para o autor, por meio da fragmentação e da reificação. No primeiro caso, rechaça-se todo aquele que possa se constituir como ameaçador a um grupo dominante, seja apostando na diferenciação como forma de impedir que se crie, entre *esses estranhos*, uma identidade que os fortaleça; seja pelo *expurgo do outro*, representando-o como o inimigo, a ameaça à *unidade* social (e disso a humanidade já nos deu exemplos inumeráveis). No segundo caso, *relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal*.

⁵⁴ A preocupação do autor é com o sentido das formas simbólicas que, segundo ele, devem ser analisadas tendo-se em vista a sua inserção em contextos sociais e sua circulação entre os indivíduos.

⁵⁵ Teríamos um largo trabalho a fazer se, por exemplo, nos dedicássemos a trabalhar com os efeitos de *eufemização* utilizados durante os processos de colonização da América Latina, a que cabe o próprio termo descoberto.

(Idem, p. 87). Diríamos que esse funcionamento pode ser visto como o apagamento da historicidade presente em todo processo discursivo e, portanto, de uma naturalização desses acontecimentos e seus efeitos de sentido.

Embora tenhamos algumas ressalvas às concepções de Thompson, que, algumas vezes, nos parecem por demais utilitárias, consideramos essencial, como ele chamou a atenção, olhar tanto para ideologia como para a cultura como estruturas que atravessam a construção das formas simbólicas que trabalham no sentido de erigir e sustentar relações de poder dentro de uma determinada estrutura social. A isso se deve acrescentar, ainda, que para o autor só se pode compreender o funcionamento dessas formas simbólicas em *circunstâncias sócio-históricas particulares, como elas são usadas e entendidas pelas pessoas que as produzem e recebem nos contextos socialmente estruturados da vida cotidiana*. (THOMPSON, 1995, p. 89)

Resta-nos, no entanto, uma questão pendente, já que estamos, ainda, entre os dois extremos do conceito: o seu ponto mais restrito, em que cultura refere-se ao conhecimento/domínio de uma certa atividade artística⁵⁶, círculo fechado a que poucos sujeitos têm acesso; e a sua mais flácida concepção, em que por cultura pode-se entender quase tudo que diz respeito à forma de agir do homem no mundo.

Ao citar Hartman, Eagleton afirma que hoje a cultura é mais signo de divisão de que de unidade, cisão por meio da qual se afirma uma identidade específica. Houve uma passagem da Cultura para cultura, ou seja, da Cultura como elevação, transcendência, forma sublime do humano, para a cultura como prática política, signo de identidade, espaço de construção de uma subjetividade social. Cultura em seu sentido artístico opõe-se à cultura em seu sentido antropológico, identitário, de solidariedade, criando um espaço entre esses dois modos de compreensão que é um espaço material, espaço de luta entre o individualismo e o universalismo, entre *as forças globais do mercado e o culto das diferenças locais*. Resolver essa tensão talvez seja vã utopia, já que a própria tensão produz sentidos, como o do colonialismo. Mais fácil seria, então, acomodar-se em um dos extremos, negando o outro, provocando seu apagamento. Ainda assim, o que o reconhecimento dessa luta material parece permitir é que se vá delineando uma impossibilidade de seguir considerando-se cultura como um campo limitado da ação humana, cujo domínio só é permitido aos iniciados, a um grupo restrito daqueles cujo refinamento

⁵⁶ A cultura como *belas artes: teatro, artes plástica, literatura, cinema, música, dança -*, (...) é algo próprio dos talentosos. Aqui, não se valoriza o trabalho de criação, nem seu modo de inserção na sociedade e na história, mas a exposição dos resultados, isto é, a cultura como espetáculo, também passivamente recebido. Torna-se lazer e entretenimento. (CHAUI, 2006, p. 9).

permitiu o acesso a essa forma sublime de expressão. Passa-se para o terreno em que poderíamos dizer, antes disso, que o domínio da cultura é o próprio domínio do humano e, portanto, terreno fértil, tenso e inesgotável de exploração.

Faz-se assim uma primeira escolha: não se pode seguir considerando a cultura como um campo restrito cuja produção e acesso estão circunscritos a uns poucos privilegiados e, portanto, entender-se o ensino-aprendizagem de língua como um meio de acesso a determinada cultura, cujo valor lhe garante o direito à transmissão e à reprodução. Essa concepção, muito vigente nos manuais de ensino de grego e latim como língua estrangeira, parece ter garantido sua permanência, ainda que sutil, quando se insiste em trabalhar o ensino de língua como a possibilidade de acesso a uma cultura e/ou a um modo de vida ideais, endeusando-se valores e comportamentos de um universo de primeiro mundo que passa a ser *O Centro*, lugar mágico a que se almeja ter acesso.

Moita Lopes (2000) discute de forma muito lúcida a questão quando se refere ao ensino-aprendizagem de inglês, defendendo que se pode ser bilíngüe sem, no entanto, tornar-se bicultural. Diz ele:

Descarta-se assim o componente cultural como condição essencial para a aprendizagem da LE, mesmo com uma motivação integrativa. Não se quer negar deste modo o papel do ensino na cultura da língua-meta no fortalecimento da educação geral do aluno (...) desde que se resguarde a visão de relativismo cultural sob uma perspectiva que não fira a identidade cultural do aluno. (Idem: p. 42).

A fala de Moita Lopes vai ao encontro do que defendemos anteriormente: nenhuma posição em relação à cultura é neutra. Embora não se possa tratar a relação dos brasileiros com a língua espanhola da mesma forma como faz o autor com o inglês, quando pensamos, como lembra, que muitas vezes o ensino da cultura tem servido como forma de levar à imitação de comportamentos importados (e, na maioria das vezes, estereotipados) - a pronúncia perfeita, o modo de ser vestir, a música certa a ouvir, os filmes a serem vistos, a postura correta a assumir diante dos outros e do mundo -, melhor mesmo é, então, abandonar a cultura, porque nada parece menos produtivo do que o intuito de transformar o sujeito em um arremedo mal acabado do outro, levando-o a abandonar a própria cultura, a renegar sua identidade em nome de algo que lhe foi vendido como um estilo de vida ideal, fazendo-o retornar à posição de colonizado. Daí a necessidade de discutirmos o que se entende por cultura ao trabalhar com a inserção desse

componente no ensino-aprendizagem de uma segunda língua, porque há sempre o risco de nos perdermos no caminho da imitação, do estereótipo, da idealização do espaço do outro ou, o extremo oposto, na indiferença em relação à sua cultura.

E mais, em nosso caso, o de brasileiros em relação à língua espanhola, é preciso pensar se, no fascínio de aprender a língua, não nos esquecemos, como bem lembrou Orlandi (2007), que, deslocada do seu espaço, a língua passa a produzir novos processos discursivos. Alguns dos **LDs** analisados, conforme veremos a seguir, adotam a língua da península como o padrão, o centro a partir do qual as outras *variedades* serão tratadas, desconsiderando ou minimizando, muitas vezes, as diferenças sócio-culturais e lingüísticas presentes nos países latino-americanos, restringindo-as a diferenças pontuais, em geral vocabulares. Assumir irrefletidamente essa postura pode nos levar a um olhar estereotipado sobre o outro, já que o que estamos fazendo é assumir o olhar da península sobre o espanhol das colônias. Se assim o fizermos, adotaremos um comportamento muito semelhante ao criticado por Moita Lopes, transformando o ensino-aprendizagem de uma segunda-língua não num espaço de deslocamentos, de questionamentos, mas num lugar onde se reforça, nesse caso, a visão colonialista da península em relação aos países latino-americanos.

Pouco produtivo parece-nos, também, insistir na diferenciação entre Cultura e cultura, já que, ainda que por ela sejam colocadas à vista as disputas entre concepções diversas, discutindo de modo profícuo as relações de poder a instaurar-se nesse espaço-entre, não nos oferta uma possibilidade de pensar a cultura que seja capaz de instaurar o diálogo entre essas formas. Antes pensamos ser possível propor, ainda que provisoriamente, que se passe a ver e a tratar a “Cultura”, em seu sentido transcendental, ao modo da antropologia, como uma universalidade, de acordo com a qual é uma condição do sujeito (e não uma escolha) o fato de estar imerso, sempre, na Cultura. Uma cultura (com letra minúscula) seria, desse modo, a manifestação específica dessa universalidade, sua materialização, a tentativa de dar limites, ainda que provisórios e maleáveis, a essa noção ampla e rarefeita. Ver-se-ia, em uma cultura, assim, modos característicos de se produzir efeitos de sentido. Desse modo, tornar-se-ia possível, então, pelo estudo de determinados sistemas culturais, a compreensão do porquê emerge um efeito de sentido e não outro, olhando para esse sistema pelas marcas que ele imprime no discurso e em seus sujeitos.

As manifestações artísticas - literatura, pintura, cinema, música -, o modo de vestir-se, comer, manifestar-se, protestar, construir casas, falar de amor, olhar para o outro, não são,

portanto, “A Cultura”, mas manifestações dela, marcas que esse sistema cultural vai imprimindo nos discursos e que, ao mesmo tempo em que permitem que se o identifique e, portanto, aos sujeitos como parte dele, também possibilitam o seu questionamento e a sua modificação, mostrando que a cultura, como os sentidos, é movente.

2.2 O estereótipo e suas marcas

A idéia de que a cultura cristaliza-se talvez tenha sido a responsável por fazer com que com tanta força se tenham produzido (e se produzam, e repitam) os estereótipos: essa espécie de caricatura que antes engessa uma cultura do que nos permite pensá-la como um sistema poroso e dinâmico. Produz-se, pelo estereótipo, um fechamento, que longe de promover o reconhecimento da cultura, torna opaca nossa compreensão. Há um distanciamento em relação ao outro que dificulta a identificação com esse lugar duro e fechado que repele o sujeito ao pressupor não a criação de uma identidade, mas a silenciosa aceitação dos limites desse espaço.

Num movimento contrário, o estereótipo pode criar para o sujeito a ilusão de dominar o outro e sua verdade, porque ao simplificá-lo, ao reduzi-lo a umas poucas marcas constantes e facilmente identificáveis, forja-se a ilusão de que lhe é permitido conhecê-lo por inteiro e, portanto, dominá-lo, dizê-lo.

Em termos de ensino-aprendizagem de uma segunda língua essa parece ter sido a voz dominante sobre a cultura: a do outro como um conjunto de traços reconhecíveis que permitem ao sujeito dominá-lo e, se o desejar, ocupar o seu lugar. Esse modo de representação do lugar do outro cria espaços de discriminação pelo apagamento de seus efeitos, já que está baseado em regimes de verdades. Assim, tanto eu posso rejeitar o outro como um corpo estranho (seja pelo seu modo de falar, pela cor de sua pele, pelas tradições de seu povo), quanto posso construir sobre ele uma espécie de idealização, a qual é responsável por levar o sujeito ao abandono da própria identidade na tentativa de assumir a do outro, tomar o seu lugar. Sobre o espaço do outro reina um imaginário da beleza, da riqueza, da correção, da perfeição a que ele almeja atingir, em nosso caso, tornando-se um *falante nativo* dessa língua do outro que ele quer assumir como sua.

Faz-se, assim, com que o sujeito volte a ocupar o lugar do colonizado⁵⁷, olhando para o outro como um modelo a ser imitado.

Homi Bhabha (1998, p. 105), em **O local da cultura**, afirma que o estereótipo é uma das principais armas do discurso colonial, caracterizado pela sua fixidez; ele é *sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido...* Descartar o estereótipo não é, no entanto, segundo o autor, a melhor estratégia, já que essa operação de descarte não produziria por si só a ressignificação desse lugar de dizer sobre o outro que, de qualquer forma, já produziu sentidos. A proposta é deslocar o estereótipo⁵⁸, pensando em sua ambivalência e no efeito de verdade que ela provoca no discurso sobre essa cultura. Bhabha propõe que nos disponhamos a analisar os *processos de subjetivação tornados possíveis através do discurso do estereótipo*, sendo capazes de compreender os regimes de verdade desse discurso colonial sobre o qual se debruça, a fim de identificar os seus limites e ultrapassá-los.

Propõe um olhar para os modos de representação da alteridade nesse discurso que coloca o sujeito na posição de símbolo ou estereótipo, e não signo de algo, criando a falsa ilusão de que esse estereótipo possa oferecer um lugar seguro de identificação. O estereótipo é, diz Bhabha (1998, p. 110), *ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo*. Daí a necessidade de que, afastando-se de uma postura etnocentrista, a leitura de outros sistemas culturais e discursivos seja tomada em sua complexidade. Equivocada é certamente a tentativa de simplificar essa leitura, que necessita, antes, de ser problematizada, a fim de que se evite o ofuscamento dos sentidos produzidos, tornado-os evidentes e cristalizados; efeito de verdade que limita a potencialidade da leitura e permite o seu esvaziamento. A não especificação do olhar que se joga sobre esses sistemas certamente reserva em si um desejo de conhecimento total e de poder, que *individualiza a alteridade como a descoberta de suas próprias pressuposições*, apóia-se no pressuposto de que esse lugar, o do observador, é o espaço da produção das verdades.

⁵⁷ Consideramos oportuno aqui lembrar uma discussão, proposta anteriormente, sobre o lugar da cultura no ensino, que, como dissemos, deveria ocupar o espaço de instauração da crítica - e não da aceitação passiva de modelos -, promovendo deslocamentos que só são possíveis para o sujeito quando ele se descola do seu lugar, desacomodado pela presença do outro e/ou por ser chamado a ocupar um outro lugar. Sobre o tema, disse Moita Lopes (2000, p. 43): *A aprendizagem de uma LE (...) fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com uma outra cultura. Porém, é vital uma perspectiva de relativismo cultural verdadeira e que leve em conta a tendência de uma atitude colonizada por parte dos alunos.*

⁵⁸ Voltaremos à questão ao citar Leandro Ferreira (2003).

Esse discurso do conhecimento e do poder parece criar um espaço para o outro em que ele está cercado pelas verdades daqueles que se permitem dizê-lo. Estereotipado, esse outro se transforma em um sujeito muito mais facilmente dominável e sua sujeição ao discurso do colonizador ganha sustentação e força: no discurso sobre o outro, a simplificação desse lugar de sujeito trabalha a serviço da dominação, dando-lhe suporte uma ilusão de saber do outro. A produção de conhecimentos estereotipados será, então, responsável, segundo Bhabha, por dar legitimação às estratégias do discurso do colonizador e do colonizado, os quais, no entanto, são, diz ele, avaliados antiteticamente. Poderíamos dizer, então, que o estereótipo afeta ambas as posições, embora venha a criar lugares opostos por meio de um discurso da colonização, fazendo com que um ocupe o lugar do normal, do ideal, do originário, o lugar da verdade, enquanto para o outro reserva-se o oposto, vindo esse a ocupar o espaço da incômoda diferença, do desviante: incomum, ameaçador, incomodamente diverso e anormal. *O colonizado é um outro, mas ainda assim inteiramente **apreensível e visível***, e mais, necessariamente identificado e controlado.

Certamente essa não é a relação de brasileiros com a língua espanhola, a de colonizadores e colonizados, no entanto essa é uma relação que pode estar impregnada no livro didático para o ensino de língua espanhola, onde os espaços para a cultura e para a língua dos países latino-americanos ainda precisa ser ampliado. Além disso, talvez seja necessário se reconhecer que cada um desses países construiu uma cultura que vai muito além das imagens estereotipadas que, ilusoriamente, procuram dar conta dela, e uma língua que há muito se desvencilhou da península para produzir novos discursos, outros modos de dizer, novos sentidos. Portanto, se o ensino-aprendizagem do espanhol para brasileiros se dá, na maioria das vezes, por meio de um processo calcado quase que exclusivamente sobre o livro didático, nada mais pertinente do que retomar essa discussão, ainda mais quando, também colonizados, vivemos entre duas línguas, o português, como citou Orlandi (2007), e o brasileiro.

Quando criticamos o modo superficial com que são inseridos os elementos culturais em alguns livros didáticos para o ensino de espanhol para brasileiros (LDs) é a isso que nos referimos, a uma simplificação que nos parece redutora e perigosa, à medida que cria no sujeito-aprendiz uma ilusão de saber sobre o outro. Será que uma página isolada no final de uma lição dedicada a estudos gramaticais é suficiente para que se trabalhe a cultura dos países de língua espanhola? Que concepção de cultura está subjacente a uma proposta baseada em exercício de verdadeiro ou falso e à identificação dos países latinoamericanos e suas capitais? O que estamos

dizendo sobre o outro quando, num livro colorido e cheio de imagens, dedicamos a ele umas poucas páginas no final desse trabalho?⁵⁹ Certamente há, no apagamento da complexidade, a ilusão do domínio, que leva, no entanto, a um significativo enfraquecimento do elemento cultural no trabalho com o ensino-aprendizagem de língua.

Alem disso, o efeito desse discurso do conhecimento e do poder parece ser bastante previsível: reduz-se a importância dessa cultura, relegando-a a um plano de não-civilidade, criando-se uma imagem de unidade para o espaço da colonização pelo apagamento e/ou desqualificação das diferenças que aparecem como o exótico. Vão-se criando, assim, regimes de verdade e com eles uma *ambivalência produtiva*, segundo Bhabha (1998, p 114), que ao citar Fanon vai referir-se ao estereótipo como fetiche⁶⁰ ou fobia, num movimento, característico desse tipo de representação, que leva, ao mesmo tempo, ao reconhecimento e ao repúdio da diferença, duplo movimento que vai erigir uma possibilidade de apreensão do outro e de suas diferenças como algo a ser identificado, controlado e normalizado.

Quando criticamos a *simplificação* da cultura do outro que entendemos recorrente nos LDs para o ensino de língua espanhola não o fazemos por entendê-la como uma representação falsa dessa cultura ou da realidade desses países. O fazemos porque por meio desse procedimento produz-se um apagamento do jogo de diferenças que envolve todos os movimentos sócio-culturais. Daí dizer-se que o estereótipo produz o falso porque simula uma identidade unitária que só é possível no plano da idealização e cria, ao impedir que esse significante circule - a não ser como um efeito de *fixidez*-, um saber pré-concebido, um saber do outro que se dá de antemão, que é anterior ao outro e o captura, engessando-o.

Para Bhabha, esse processo de recusa e fixação leva a um narcisismo do imaginário, uma espécie de identificação de um ego ideal, o que permite a ele dizer do estereótipo que seja um modo retido, fetichista de representação.

Relacionar o funcionamento do estereótipo com aquele do imaginário lacaniano nos permite dizer que esse tipo de representação gera processos identificatórios marcados pela ilusão

⁵⁹ Uma análise mais detalhada do modo de apresentação desses elementos nos LDs em questão é feita no capítulo que segue.

⁶⁰ Tratado enquanto fetichismo, o estereótipo representaria um duplo movimento, porque é fonte de prazer e encantamento, deslumbramento de olhar que se vê fascinado pelo diverso, mas, ao mesmo tempo, traz consigo uma idéia de normalização, uma recusa constante da diferença na busca de fortalecer um mito de origem e pureza. Esse movimento mascara a ausência da diferença, no que Bhabha chama de processo metafórico, mas simultaneamente passa a registrar continuamente, de forma metonímica, essa falta de sentido, percebida, insistentemente num discurso que deseja, de forma obsessiva, encontrar uma pureza de origem.

do apagamento do outro e das diferenças. A identidade se produz, falsamente, como algo fechado, completo em si mesmo, resultado de um processo de reconhecimento da diferença e simultaneamente de recusa da mesma, de sua expulsão. Forja-se, assim, uma completude imaginária, a qual esconde que o estereótipo enquanto identidade está ele mesmo marcado pela falta: ferida aberta que a ilusão do saber do outro entende como passível de sutura, apagando as cicatrizes.

Esse apagamento se produz pela repetibilidade do discurso, repetição do mesmo que o vai fixando como uma verdade aceita e inquestionável, capaz de produzir para esse sujeito os limites do seu lugar, os espaços de identificação. Torna-se, aparentemente, cada vez mais fácil reproduzir essas verdades estereotipadas que não carecem de comprovação - *como a alegria do brasileiro, sua displicência; a altivez dos portenhos, o fervilhante sangue espanhol ou o lascivo comportamento dos negros*. Repeti-las apresenta-se como um cômodo movimento de reconhecimento do outro e de afastamento desse lugar, o que garante a verdade de minha própria identidade, assegurando-me, assim, a confortável posição do conhecedor, daquele que é capaz de conhecer-se e conhecer o outro, de definir-se pelo que não é em relação ao outro, de proteger-se na pureza do seu lugar.

Por isso parece o estereótipo funcionar tão bem como signo de identidade, porque ele permite ao sujeito, seja o outro colonizador ou colonizado, demarcar as fronteiras do seu espaço, conhecendo o outro sem precisar tocá-lo, dominando o seu espaço sem ter que pisar nesse território, sabendo dele por aquilo que não é e não reconhece (ou não deseja reconhecer) como o seu: aceitar o estereótipo sem questioná-lo é ocupar um cômodo lugar na platéia, assumindo o posto de um espectador que se encanta com as máscaras, as assume como a sua verdade e, aliviado por não estar no lugar do outro, pode falar dele e por ele ainda que nunca tenha ouvido a sua voz. E o efeito político de um discurso baseado no estereótipo é a discriminação, que nele se sustenta, contraditoriamente, por esse regime de verdades que a estereotipia é capaz de criar.

Essa postura só pode ser sustentada se ignorarmos toda a contribuição da antropologia para se pensar a cultura e sua interpretação. A defesa da predominância da interpretação cultural sobre a biológica na tentativa de compreender os comportamentos sociais está baseada na inexistência de qualquer comprovação de que tenha a raça efeito determinante sobre o posicionamento do indivíduo. Longe disso, parece relativamente fácil comprovar o oposto quando se trata de condicionamentos culturais. Mudanças culturais ocorrem sem que nenhuma

alteração genética precise ser observada, defende Benedict (2000) ao falar sobre a primazia do cultural. Não é fácil, no entanto, a tarefa do observador, que precisa sempre pensar o comportamento social aliado à análise das instituições sociais a que estão vinculados os sujeitos, sob pena de negar a enorme gama de comportamentos humanos possíveis.

Não se consegue, portanto, olhar para uma cultura pensando-a em termos de traços fixos, previamente estabelecidos, dos quais se busca comprovação. Fazer isso é como mergulhar na tarefa vã de reconstruir uma porcelana que se quebrou pelos cacos que dela imaginamos haver restado: impossível será olhá-la sem reconhecer a colagem que a transformou em um arremedo de si mesma. Apostar em comportamentos estereotipados, e apenas neles, sem questionar o seu estabelecimento, mostra o nosso desejo de captar o sentido de uma cultura como um conjunto, ilusão de unidade que desejamos transpor para o comportamento individual que desse sistema deveria ser um exemplar.

O que há que se ter em mente, então, é que não há valores absolutos, comportamentos absolutos, padrões estáveis que se reproduzam de forma sempre idêntica. E se concebemos que há sujeitos na cultura, e não indivíduos, como diz Benedict (2000), essa afirmativa se torna ainda mais sustentável. Os sujeitos não são determinados pela cultura, mas vivem nela e por ela, movem-se na cultura fazem com que ela se mova, transformando-a. Pensar assim nos leva a afirmar que a fixidez do estereótipo só serve para produzir o efeito da adequação do outro, exercendo um forte papel de controle social, já que constrói esse lugar da exclusão sobre as sólidas bases do reconhecimento do diferente que permitem dizer o que é normal e o que é anormal, o que pertence ou não à civilidade, negando a própria essência do que entendemos por cultura e que nos inscreve no terreno da relatividade, de uma produtiva e crítica aceitação da relatividade e da diferença.

Pensar a cultura no ensino de línguas apenas a partir do estereótipo, sem questioná-lo, sem analisar seus efeitos, é, portanto, um trabalho que antes reduz os espaços de identificação do que os promove. Há, segundo Leandro Ferreira (2003, p. 72), *um valor corrosivo* no funcionamento dos clichês/estereótipos que precisa ser olhado através de sua ambivalência, já que sua repetição tanto pode reforçar o senso comum quanto promover, inversamente, uma desconstrução desses sentidos, um *deslizamento*, um enfraquecimento do clichê: *o efeito do repetível atua na própria significação do estereótipo*, diz a autora, *podendo determinar direções de sentido diversas que irão cristalizá-lo cada vez mais ou esvaziá-lo*.

Longe de olhar o estereótipo como um *congelamento de sentidos*, Leandro Ferreira o coloca no espaço da mutação, do movimento que se dá nessa dinâmica entre *plenitude/esvaziamento* que o estereótipo comporta, o que, no entanto, só pode ser percebido quando o deslocamos do espaço da verdade para o lugar do discurso sobre o outro. Isso porque a repetição irrefletida dos sentidos produzidos pelo estereótipo leva à criação de falsos espaços de identificação, que promoverão não uma imersão na cultura, mas a ilusão de controle do saber sobre o outro. Identifica-se (ou não) o falante com uma caricatura, imaginando estar, assim, conquistando o controle dos espaços de interação pelo conhecimento do que ele supõe ser os padrões de cultura dessa comunidade, homogeneizando-a e afastando-se de sua essência, construindo verdades onde deveria descobrir efeitos de sentido.

2.3 Identidade e cultura: os sujeitos na história

A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma idéia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas.

Stuart Hall, 2000, p. 15.

Aventurar-se nos caminhos da cultura exige, como se pode ver, uma reflexão sobre espaços de identificação e, conseqüentemente, sobre a identidade; ainda mais quando a questão está relacionada ao ensino-aprendizagem de língua e, mais especificamente, ao ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Essa idéia, que há muito defendemos, apóia-se em considerações como as feitas por Serrani (1998a), em que a autora fala sobre a tomada da palavra com um movimento essencial a ser observado quando se pensa a relação entre língua(gem) e identidade. Falar em tomada da palavra numa segunda língua é afastar-se da concepção de que seu ensino-aprendizagem deve levar o aprendiz a estar apto para a utilização de um instrumento, a língua, afastando-se, também, da concepção, negada pela AD, de que estamos diante de um sujeito intencional. Tomar a palavra é, portanto, o trabalho do sujeito de estabelecer um lugar a partir do qual ele se dirá como tal, um lugar no discurso. Inscreve-se, esse sujeito, assim, em *traços significantes*, produzindo espaços de dizer nessa outra língua.

Esse movimento coloca em jogo três noções fundamentais da AD: *intradiscurso*, *interdiscurso* e *alteridade*, as quais nos permitem falar, respectivamente, sobre: (a) o funcionamento do discurso em relação a si mesmo - a materialização, no discurso, da relação entre sujeito e sentido, fortemente marcada pelo imaginário; (b) a inscrição do sujeito na rede de sentidos e a compreensão das formas de assujeitamento, (c) e o *descentramento* do sujeito, sua dualidade, considerada a partir da relação do discurso com aquele que o enuncia (noções sem o recurso as quais parece impossível pensar a identidade em sua fluidez e a cultura na dinâmica que consideramos ser sua essência). Tal postura nos conduz à assunção de uma subjetividade que inscreve o sujeito como um *ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito* (SERRANI, 1997, p. 3).

Woodward (2000, p. 55), ao fazer a distinção entre identidade e subjetividade, diz que *vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão*

significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade. Tal afirmação reforça a convicção de que compreender um sujeito como um ser em línguas é também um caminho para a compreensão do porquê somos chamados a assumir uma identidade e não outra, ocupando uma determinada posição e, por vezes, sendo chamados a estar em posições aparentemente conflitantes em momentos diferentes de nossa história. E mais, a consideração de um sujeito imerso em ordens significantes implica olhar para os processos de identificação como *a condição instauradora, a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto do desejo do sujeito* (SERRANI, 1998a, p. 252), já que a construção de uma identidade é o estabelecimento de um lugar de dizer e uma forma de satisfação do desejo: o encontro, ainda que provisório, com um posicionamento para si mesmo.

A construção pelo sujeito de uma posição é um movimento que se dá mediante o seu assujeitamento a um discurso, que passa a assumir como seu. A identificação a uma determinada formação discursiva (FD) é um processo que envolve fortemente a dimensão inconsciente e, portanto, diz respeito à nossa subjetividade. No entanto, assumir uma posição não é estar aprisionado a ela, já que a própria FD comporta a heterogeneidade. Não se pode esquecer que a identificação do sujeito com uma determinada FD é sempre um processo marcado pela falha. Identidades são, portanto, moventes, ressignificam-se, acompanhando os movimentos dos discursos, dos sujeitos nos discursos e na história.

Como um processo por meio do qual o sujeito produz a sua identidade, a identificação pode ser considerada um efeito da relação do sujeito com a língua(gem). Assim, para que possa ocorrer a tomada da palavra como a propõe Serrani é fundamental que haja espaços de identificação, isto é, que seja possível conceber a instauração de processos identitários nessa outra língua. E é justamente na língua que está a possibilidade de que haja identificação, já que ela representa, para o sujeito, a dimensão simbólica, e é pela imersão no simbólico que ele vai encontrar espaços que lhe permitam colocar-se na língua.

Esse processo, que ocorre primeiro na relação do sujeito com a sua língua materna, é por ele revivido quando se encontra diante da necessidade de tomar a palavra numa segunda língua. Tal movimento, longe de ser, portanto, simplesmente um processo de aquisição de um novo código do qual o sujeito irá se apropriar, promove modificação nas formações discursivas do sujeito aprendiz. Como afirma Revuz (1998), no momento em que o sujeito é colocado diante de situações de ensino-aprendizagem de segunda língua há sempre um (re)encontro desse sujeito

com a sua língua materna, uma vez que esse processo torna visível para o sujeito a relação existente entre ele, a língua materna e sua forma de aprendizagem. O que se faz é permitir a emersão de algo muito específico que guardamos em relação à nossa língua e que se manifesta justamente quando encontramos a língua do outro, que surge, assim, como um novo lugar a partir do qual o sujeito poderá olhar para o que acredita ser (ou ter sido, sempre) seu.

É preciso lembrar, ainda, que a identidade, como construção marcada pela historicidade, está intimamente ligada à cultura e ao discurso que sobre ela se produz, já que adquire sentido por meio da linguagem e de outros sistemas simbólicos pelos quais é representada. Para discutir a identidade cultural na pós-modernidade, Hall (2003) retorna ao mundo moderno e à necessidade de se forjar, então, uma identidade nacional (tomada como sinônimo da identidade cultural). As identidades se criam por oposição, defende ele, ou seja, constroem-se em relação ao que não são, o que pressupõe a negação do outro, sua marginalização, ou, em oposição, a celebração da diferença, que leva à aceitação da heterogeneidade e do hibridismo como elementos dessa identidade. Woodward (2000) lembra que a identidade, como algo relacional, é marcada pela diferença, ou seja, é o que algo fora dela não o é; uma construção, ao mesmo tempo, simbólica e social.

Uma cultura nacional é sempre, portanto, um discurso composto não só pelas instituições culturais, mas também por símbolos e representações capazes de forjar a noção de identidade ao construir para os sujeitos um sentido de nação com o qual lhes seja permitido identificar-se. A literatura, a arte, a culinária, etc. são espaços de representação por meio dos quais se vai construindo esse lugar imaginário da identidade nacional, apagando-se os sinais de que a construção de uma cultura nacional implica o trabalho de fortes estruturas de poder por meio das quais se faz a supressão forçada das diferenças culturais.

Cria-se o que Hall chama de um *dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade*, sufocando as divisões internas e simulando a existência de uma cultura cujos traços sejam reconhecíveis como signos de identidade e unidade nacional. Essa espécie de unidade forçada foi discutida por Orlandi (1990) ao falar sobre o discurso do descobrimento que nos construiu como brasileiros. A autora lembra que, ainda que esses discursos fundadores tenham reconhecido nossa cultura, eles nos negaram uma história, e, desse modo, acabaram por impedir o reconhecimento dos processos discursivos de que somos resultado, apagando sentidos, impossibilitando a emersão de outros dizeres sobre o nosso *descobrimento* que não aqueles do

colonizador, fazendo com que nos reconhecamos como povo singular, de exótica cultura e nenhuma história.

Procuramos nos conhecer conhecendo como a Europa conhece o Brasil. E no discurso das descobertas não encontramos senão modos de tomar posse. [...] Nem índios, nem europeus, somos produzidos por uma fala que não tem um lugar, mas muitos. E “muitos” aqui é igual a “nenhum”. Desse lugar vazio fazemos falar as outras vozes que nos dão uma identidade. As vozes que nos definem. [...] (ORLANDI, 1990, p. 19)

Tão próximo está do estereótipo o discurso do exótico quanto o da unidade, porque o reconhecimento da diferença como uma mistura indiscernível nos leva a um lugar muito semelhante: o dos sentidos cristalizados. Como disse Orlandi, o que encontramos no discurso da Europa sobre o Brasil são *modos de tomar posse* e a indefinição do ser *um* numa terra de tantos. A tentativa da construção de uma identidade em que predomine a unidade parece ser, portanto, de qualquer modo, uma ficção. Nunca houve, a não ser no plano do desejo, uma identidade nacional marcada pela homogeneidade, que foi sempre efeito de um discurso da unidade nacional cujo resultado é o apagamento da diferença na construção imaginária de uma identidade una.

A determinação de um lugar para o sujeito é também um processo que está fortemente ligado às condições sociais e materiais que o envolvem. Falar em identidade e cultura, portanto, é sempre falar de políticas⁶¹, de posicionamentos políticos - ainda mais quando levamos em conta que, nesse processo de produzir identidade, em geral construímos posições de sujeito para o outro tomando-nos como o espaço da referência (e assim o é, também, para o outro em relação a nós).

Essa tematização da identidade aparece em Koltai (2000, p. 21) quando ela discute a construção do lugar do estrangeiro como um limite, dizendo que *a figura do estrangeiro como algo que se situa na fronteira do subjetivo singular com o social* nos impõe pensar na tensão entre o singular e o individual, e o social e político. Prova de nossa instável identidade, de sua

⁶¹ É interessante pensarmos como uma política de línguas que substitui o plurilingüismo pelo monolinguismo reforça uma visão do diverso como o indesejável, o descartável, reafirmando a existência de UM lugar que se deve almejar como um espaço ideal, promovendo a homogeneização desse ensino. Tais políticas são, portanto, essencialmente excludentes, porque limitam os espaços de identificação, produzindo um efeito de padronização. Thompson trabalha com padronização e exclusão como recursos mediante os quais se age no sentido de impossibilitar o diferente em nome da manutenção de uma suposta unidade (de grupo, de nação, etc): expurga-se ou enfraquece-se o *estranho* para que ele não represente uma força a nos ameaçar. Como ação simbólica, tais posturas levam a pensar o heterogêneo como uma impossibilidade e/ou um risco desnecessário e reforçam a ilusão de que ao padronizar, ao homogeneizar, nos fortalecemos. Como se diz em **A Babel do Inconsciente**, *se nos iludirmos que padronizar uma mesma língua garantiria por si analogias de vivências e de representações, correríamos o risco de alimentarmos a ilusão narcísica da “comunicação total” “anterior a Babel”*. (p. 111).

frágil existência, o estrangeiro aparece como o Outro especular por meio do qual forjamos um eu; encontro que, como dissemos, promove uma reconstrução imaginária (aquela experimentada pelo sujeito na identificação com a sua língua materna). O sujeito é colocado, assim, diz Koltai (idem, p. 17) diante da necessidade de *fazer existir fora de si o que lhe é interior*, ou seja, esse incompreensível, incomum, irreconhecível *estranho* que o habita.

A psicanalista, ao analisar a noção de estrangeiro, acaba por nos mostrar que esse conceito emerge pela criação de um lugar simbólico a partir do qual se nomeia aquilo que não é o familiar. O reconhecimento do estrangeiro é, portanto, um movimento de linguagem - assim como o é a nossa identidade -, movimento de linguagem que cria o que é avesso ao reconhecimento do idêntico. O estrangeiro nasce do estranhamento, desse estranho que nos perturba, que amedronta e que nos coloca diante do perigo de, pela incompreensão de seu lugar, afastá-lo como o indesejado. Uma postura, entendemos, muito semelhante àquela que se assume quando se aceita reduzir a compreensão da cultura como o reconhecimento de um estereótipo.

Repensar a identidade é, portanto, um movimento necessário que nos leva a reconhecer o outro como constitutivo, ou, como diz Koltai (2000, p. 29) reconhecer *a incompletude constitutiva de seu ser, reconhecer sua dependência do significante do Outro*. Por isso entendemos que, assim como a autora defendeu a articulação do pensamento social e político com o analítico, a fim de que se pudesse compreender o espaço da psicanálise de forma mais abrangente, também se precisa pensar o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua em suas múltiplas dimensões. Não se trata de reduzir esse processo a fatores sócio-culturais ou à dimensão psicanalítica do aprendiz, mas de reconhecer que as mesmas existem, constituem e afetam a especificidade da língua e, portanto, de seu ensino-aprendizagem. Por isso repensar noções tão escorregadias como identidade e cultura para se falar de ensino-aprendizagem de segunda língua, o que parece ainda mais urgente se levarmos em conta o efeito que tem sobre elas a nossa pós-modernidade.

Se o homem moderno vivia sob o jugo da unidade nacional, agora estamos à mercê das forças de globalização e, conseqüentemente, do risco iminente de uma homogeneização cultural, que apagaría o *local* em nome de uma promessa de universalidade. Hall (2003, p. 78-80) chama a atenção, no entanto, para a necessidade de se considerar a tensão entre o global e o local, e, longe de uma visão fatalista, o que mostra o autor é que precisamos olhar para o modo como esta tensão

está se articulando, propondo-nos outras formas de compreender os processos de identificação e o surgimento de novas identidades.

O que se pode concluir é que há certamente uma reação ao global, uma espécie de acirramento das identidades locais que se produz como forma de diferenciação em relação ao outro, ou, ainda, como uma espécie de produto a ser vendido no mercado global: alteridade preservada pelo desejo do diferente, o fascínio exercido pela *cor local*. Há que se lembrar, ainda, como já alertava Benedict (2000), do fato de que os processos não se dão de forma idêntica em espaços diversos, portanto, o próprio efeito da globalização certamente será sentido de modo desigual em espaços culturais diferentes. Assim, se corremos o risco da homogeneização, também nos colocamos diante de momentos propícios para se repensar a construção das identidades e, nelas, a expulsão das diferenças, a não aceitação do heterogêneo, do híbrido. Seria, portanto, andar na contramão do pensamento pós-moderno insistir na reprodução de tipos fixos e eliminar o sujeito da cultura, expulsando, com ele, seu movimento, sua dinamicidade.

Embora não seja simples pensar nesse efeito (e certamente os efeitos do global em nossa sociedade merecem uma discussão muito mais profunda do que podemos fazer aqui) por vezes contraditório da globalização⁶² sobre a identidade, certamente ela provoca uma desestabilização das identidades, levando ao que muitos autores consideram uma crise de identidade por que estaríamos passando e cuja questão central parece ser a descoberta daquilo que define uma identidade. Por um lado a fixidez de uma identidade marcada pela rigidez e estabilidade dos elementos que a caracterizam; por outro, a identidade enquanto o resultado, instável, de processos de identificação, que nunca cessam de se produzir. E é justamente por pensar esse caráter lacunar da identidade que em AD preferimos falar em processos de identificação, que não chegam nunca a uma saturação, e, portanto, a uma identidade que seja permanente. Ao trabalhar a relação entre identidade e cultura, ao conceber que pensar a identidade implica verificar como se dá a sua inserção em um circuito cultural, estamos jogando com sistemas de representação, que produzem posições de sujeito a serem neles ocupadas, construindo, no circuito da cultura, identidades para esses sujeitos que são geradas pelos/nos sistemas.

Retornamos, com essas considerações, ao que Serrani chamou de tomada da palavra e que defendemos como a possibilidade de que o aprendiz venha a constituir-se como sujeito na

⁶² Ela (a globalização) tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mas plurais e diversas; menos fixas, unificadas e trans-históricas. (Hall, 2003, p.87)

segunda língua. Pensar sobre isso exige tanto uma reflexão sobre a representação (já que os processos identificatórios são regidos por ideologia e imaginário) como a consideração da cultura como elemento constitutivo da produção dos sentidos. Conseqüentemente, somos obrigados a lembrar que os significados produzidos pelos processos de identificação são sempre moventes, instáveis, passíveis de reconstrução. É constitutivamente incompleta a identidade - efeito desse processo -, marcada também pela historicidade; constatação que nos permite reafirmar que quando se identifica, o sujeito é envolvido/agarrado pelo 'objeto' com o qual se relacionava, pensando nesse momento o estar tomando para si, simulando uma unidade que permite a ele *esquecer* que também a identificação é marcada pela falha, espaço que possibilita aos discursos seguir reestruturando-se.

Hall (2000, p. 106), quando falou sobre identidade, também olhou com atenção especial a noção de identificação e seus efeitos na construção de um conceito que permitisse pensar a identidade como movente. Seu questionamento partiu da construção de um contraste em relação ao que chamou de definição naturalista da identificação em que a mesma é vista como uma construção que se dá a partir de uma origem comum ou de características partilhadas por um grupo de pessoas, o que resultaria na construção de uma identidade fechada e solidária. Longe disso, aproximando-se de um olhar discursivo sobre a identidade, ele afirma que *ela não é nunca completamente determinada*, ou seja, sobre os efeitos da falta no sentido de que vive a reacomodar-se, sofre de uma incompletude, um vazio impossível de se preencher. *As identidades estão sujeitas a uma historicização radical* (HALL, 2000, p. 108), o que dá a elas esse caráter de mutação constante e nos obriga a pensá-las em suas relações com o tempo, a fim de que possamos falar sobre esse *vir a ser* que guardam em si os processos identificatórios.

E esse *vir a ser*, essa compreensão do modo como temos sido representados pelo discurso do outro, mas, principalmente, a compreensão do que esse discurso revela daquilo que vamos construir como a nossa representação, tem, entendemos, um papel fundamental na compreensão do ensino-aprendizagem de segunda língua como um espaço de desconstrução. Assim, podemos dizer que pensar a cultura colocando em xeque as representações estereotípicas é criar oportunidades reais de identificação, não com um outro como caricatura de si mesmo, que permite ao sujeito pensar dominá-lo pela apreensão das características que o individualizam, mas por um outro que o desloque, faça-o sentir a necessidade de reconhecer o espaço da diferença como o lugar da construção das identidades. Tomar a palavra numa segunda língua propicia esse

movimento, já que a língua do outro tem um poder desestruturante sobre o sujeito, sendo capaz de fazê-lo mover-se.

Pensar esses deslocamentos é fundamental quando se concebe que todo conflito identitário leva a mudanças sociais, políticas e econômicas, podendo ser, ao mesmo tempo, decorrente dessas mudanças. Conceber a identidade e a cultura como espaços da diferença é opor-se ao controle social que se faz por meio da homogeneização, pela separação dos diferentes, expulsão da heterogeneidade que cria espaços de poder pela restrição dos lugares sociais. Esse movimento pode ser pensado quando nos referimos à história e sua *escrita*. Se aceitarmos que o sujeito fala sempre a partir de uma posição histórica e cultural determinada, é possível compreendermos como a escolha de *uma* história para um grupo social será determinante na/da construção de sua identidade. A história oficial é, certamente, apenas uma das versões da história de um povo, aquela que o poder determinou como possível de ser contada e que constrói a matriz de saberes para a construção de uma identidade, procurando sufocar a latente diferença que insiste em pulsar em seu interior. O passado sempre significa em relação à identidade, mas é preciso cada vez mais pensar em como esse passado se ressignifica, metamorfoseia-se, construindo uma identidade fluída que se forja na diferença.

Poder e exclusão jogam no terreno das identidades, construindo sua aparente unidade, e nesse campo se entrecruzam os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, possibilitando que, identificados com essas posições, nos apeguemos temporariamente a elas para poder dizer. Estamos diante de uma identidade fluída⁶³, fluidez que se torna ainda mais presente na atualidade, quando somos chamados a assumir identidades diversas que, muitas vezes, podem estar em conflito. A variedade dos espaços sociais em que temos que circular e as diferentes exigências que marcam esses espaços podem, às vezes, gerar conflitos aparentemente irreconciliáveis, assim como as expectativas e normas sociais, capazes de transformar a diferença em estranhamento, desvio. Todo movimento identitário envolve, portanto, um posicionamento político do sujeito, um movimento de ressignificação da posição por ele ocupada que passa, necessariamente, pela cultura, já que as tentativas, em geral, concentram-se em afirmar uma identidade cultural para um determinado grupo social: ora com vistas a afirmar uma singularidade essencial, ora a assumir a diversidade como elemento constitutivo da identidade.

⁶³ Essa discussão é trabalhada em detalhes por Woodward (2000).

Parece-nos, portanto, que quando nos embrenhamos nas questões de ensino-aprendizagem de língua - no nosso caso uma segunda língua, o espanhol-, torna-se insatisfatório o tratamento das questões culturais como a busca de uma identidade nacional homogênea para os falantes dessa língua. Tarefa vã seria a tentativa de encontrar uma definição fechada do ser espanhol, argentino, chileno, cubano, etc., que pudesse ser oferecida ao aprendiz, já que esse recurso tende a nos conduzir, fatalmente, à estereotipia. Mais importante do que isso é construirmos meios para a compreensão de como diferentes processos históricos foram capazes de forjar imaginários sociais diversos, de construir memórias sociais diversas, dando origem a diferentes identidades sociais e, portanto, também a diversas formas de negociá-las.

Fundamental, portanto, é olhar para o real na cultura, concebendo-a como uma estrutura cindida, produção de discurso que reclama interpretação.

3 Ensinar e aprender a língua do outro: uma tarefa para sujeitos encantados pelas línguas

[...] acho que estudar o espírito e o mecanismo de outras línguas ajuda muito à compreensão mais profunda do idioma nacional.
João Guimarães Rosa⁶⁴

Que mágico fascínio exerce sobre nós a língua, materna língua, língua dos outros, estranha língua; língua de falar e ouvir, de comprar e vender, de dizer e calar, de viver; língua de homens e culturas? O que significa falar a língua, estar na língua, *dominá-la*? Como e por que se aprende e se ensina uma língua? Aprende-se ou se ensina uma língua? De como e porquê se fazem essas velhas perguntas, corriqueiras, repetitivas, intrigantes, atuais perguntas; reveladoras, talvez, da longa caminhada que têm percorrido os estudiosos da linguagem na tentativa de dar respostas (que muitas vezes crêem ser definitivas) às questões que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas, atividade pensada e definida de muitas formas ao longo dos séculos.

Mas o que nos leva à língua do outro? Fazer parte do universo do outro, talvez; talvez falar com o outro e do outro, comerciar, conhecer, viajar, conquistar, vencer fronteiras, inventá-las, criar o outro, recriar-se... São muitas as razões que impulsionaram e impulsionam os sujeitos a buscar essa entrada numa língua estrangeira, seu *domínio* e sua difusão, e talvez tenham vindo do contato direto com o outro as primeiras experiências de aprendizagem de uma segunda língua, as quais, mais tarde, ganharam as páginas de manuais especializados.

Encantados, também, pela língua, resolvemos lançar, nesse capítulo, um olhar sobre os livros didáticos usados no Brasil para o ensino de língua espanhola. Essa *escolha* se deve à observação de que o ensino de línguas estrangeiras, e, no nosso caso, do espanhol, constrói-se basicamente sobre a utilização do livro didático em sala de aula, que, quando não é o único recurso de que lança mão o professor em suas aulas, é o principal deles. O uso do livro didático tem sido obrigatório na quase totalidade das escolas de línguas estrangeiras e é também a base do trabalho em muitas escolas regulares de ensino fundamental e médio. Isso ocorre mesmo quando um livro didático não é adotado pelos alunos, já que grande parte dos professores encontra nesse material uma espécie de guia para o planejamento de suas aulas e a organização da proposta de trabalho.

⁶⁴ Disponível em: http://www.releituras.com/guimarosa_bio.asp. Acesso em 05 de setembro de 2007.

Sabemos que há um grande número de materiais didáticos circulando nas salas de aula brasileiras, no entanto, selecionamos como objeto de estudo quatro métodos que nos pareceram representativos desse universo, já que as concepções de língua, cultura e ensino, bem como uma série de procedimentos que serão analisados se repetem nesses materiais. Por isso centramos nossa observação sobre os livros **Planet@ E/LE (LD1)**, **Nuevo ven (LD2)**, **Hacia el español (LD3)**, e **Nuevo ELE (LD4)**, cujos recortes⁶⁵ serão, então, a partir de agora, nosso ponto de partida para as discussões sobre o ensino de língua espanhola no Brasil. Vale ressaltar que, dessas obras, apenas **LD3** é produzido no Brasil, sendo os demais originários da Espanha.

3.1 Abrindo caminhos para a análise: breve olhar sobre as metodologias de ensino de língua estrangeira

É Comenius, autor de **Didática magna** (1683), aquele a quem muitos consideram o fundador da didática das línguas, que em sua obra propõe-se teorizar sobre esse processo, construindo um método de ensino. Ensinar o latim era o objetivo de Comenius, o que se fazia por meio de frases isoladas - na língua materna do aprendiz -, que eram trabalhadas com vistas a se ensinar o conteúdo gramatical que por ele deveria ser memorizado.

A partir do século XVIII, essa prática dá lugar a outra - que, no entanto, dela pouco se distingue -, cuja base eram os exercícios de versão e gramática com textos em língua estrangeira (Cestaro, 1999). Esse modelo, sobre o qual se criou o **Método Tradicional** (Gramática Tradução) de ensino de línguas, tinha como finalidade, à semelhança do que propunha Comenius, o ensino do Latim e do Grego. Nele, a aula, ministrada na língua materna do aprendiz, girava em torno do ensino da gramática e da tradução de textos, o que deveria dar ao aluno acesso à tradição cultural e literária produzida nas línguas alvo. Segundo Mascia (2003, p. 214), no modelo tradicional *a língua é concebida como um conjunto de regras e exceções observáveis em frases ou textos e suscetíveis de serem encontradas na língua de partida*, daí o propósito de levar o aluno a memorizar regras, o que daria a ele o domínio da morfologia e da sintaxe da língua. Acredita-se

⁶⁵ Selecionamos, preferencialmente, os recortes de um livro de cada um desses métodos para fazer constar nesse trabalho, embora as atividades analisadas sejam exemplares de toda a proposta trazida por eles.

que é preciso dominar as regras para, só então, produzirem-se textos, já que são elas garantia de correção e adequação.

Inicialmente, portanto, aprender o latim era inserir-se num universo de cultura, tornar-se letrado, já que dominar a *letra* significava ter acesso à língua dos homens de cultura e, conseqüentemente, ao conhecimento produzido nessa língua, aquele que se deveria dominar. A língua - um amontoado de formas isoladas - poderia ser acessada pelo recurso às unidades gramaticais, e, uma vez inserido nesse universo, o aprendiz tornava-se um homem de cultura, um homem *da cultura* produzida na antigüidade clássica e por seus seguidores.

No **Método Tradicional (MT)** se mantém a concepção da existência de *uma cultura* a ser ensinada, aquela que se deveria cultivar e compreender, assimilar e reproduzir, em detrimento de outras manifestações culturais cujo valor se ignora, reforçando a divisão entre o centro e as margens, os homens da cultura e aqueles que vivem fora dela. E era ao ensino dessa cultura, a greco-romana, que estava a serviço o estudo da língua latina, então um código cujo conhecimento permitia o acesso ao patrimônio cultural produzido no mundo clássico. Não era a língua o elemento central de interesse nesse momento, mas o que se produzia ou registrava por meio de seu uso, estando ela limitada a um papel puramente instrumental: código fechado que os homens manipulam para com ele dizer o que desejam.

Pode-se dizer que estamos lidando, no **MT**, com *um* certo imaginário de língua, em que o código lingüístico estabelece uma ponte direta entre o sujeito que domina essa língua estrangeira e um universo de produção cultural e intelectual que foi registrado por meio dela, o que o alçava a uma posição social superior em relação ao domínio da cultura. Assim, se a língua constitui um repertório de palavras e regras cujo domínio garante ao sujeito o direito de pertencer à cultura, ela também, aqui, está presa a um certo imaginário, qual seja, o de conjunto restrito de obras que se precisa conhecer e dominar para fazer do seletivo grupo daqueles que dominam o saber cultural.

Celada (2002, p. 24-25), ao citar Deleuze e Guattari, discorre sobre o “modelo tetralingüístico” para falar a respeito dos elementos geradores dessa busca pela língua do outro, mostrando que *numa formação social, as línguas estrangeiras aparecem vinculadas a filiações de memória*, fazendo com que certas línguas ocupem espaços determinados no imaginário social, ora como língua de cultura, ora como língua do progresso, etc. Isso explicaria, de certa forma, não só o porquê do desejo de dominá-las, mas, entendemos, também, o modo como se concebe o processo de ensino-aprendizagem dessa língua.

Além disso, o exercício constante da tradução e a não observância da segunda língua como um outro sistema, com movimentos próprios de produção de sentido, criavam a falsa impressão de que tudo era possível dizer na língua, bem como de que a língua era facilmente traduzível, já que servia como suporte para a expressão de algo que lhe era “anterior”. Nem sujeito, nem historicidade, a língua comportava, então, apenas regras, normas, combinações decifráveis capazes de oferecer ao aprendiz o conhecimento do que, usando-se a língua, foi possível produzir.

Esse cenário parece começar a ganhar novas cores em meados do século XX, quando se passou a questionar a eficiência do Método Tradicional. A ele se opôs, inicialmente, o que veio a ser conhecido como **Método Direto (MD)**, cujos princípios eram norteados pela observação dos processos de aquisição da língua materna pela criança. Ensinar uma língua a partir dessa metodologia pressupunha estar em contato direto com essa língua, evitando-se ao máximo o exercício da tradução ou qualquer outro recurso à língua materna do aprendiz. Para tanto, passasse a dar ênfase ao trabalho com a oralidade, ainda que a escrita esteja sempre presente, ganhando força o uso de diálogos situacionais. Segundo Leffa (1988), no **MD** pequenos trechos de leitura eram usados como ponto de partida para exercícios orais e, em termos de escrita, dava-se preferência a questionários aos quais o aluno deveria responder. Acreditava-se que, desse modo, estar-se-ia dando conta do desenvolvimento das quatro habilidades necessárias para a aquisição de uma língua: ouvir, falar, ler e escrever.

Esse método, introduzido em nosso país na década de 30, propunha um aprendizado automático da língua, baseado na repetição de estruturas que, aos poucos, passavam a “colar-se” ao aprendiz. Desejava-se levar o aluno a *pensar* na língua estrangeira que estava aprendendo, daí o uso exclusivo da língua alvo nas interações em sala de aula, já que se pressupunha a existência de uma relação direta entre a percepção acústica e a compreensão mental. O afastamento da língua materna baseava-se ainda na idéia de que o aprendiz não poderia trazer nada de sua experiência com ela (ou outras línguas estrangeiras que conhecesse) que fosse proveitoso nessa situação de aprendizagem, e mais, o recurso à língua materna era tido como um risco de que tal contato viesse a contaminar o processo de ensino-aprendizagem, produzindo interferências na expressão do aprendiz, as quais poderiam levá-lo ao erro.

Isolado dessas influências, então, o estudante deveria, como a criança que aprende a falar, mergulhar nas leis naturais da língua que estava aprendendo, sem, no entanto, precisar *teorizar*

sobre ela, sua gramática ou a situação de comunicação em que estava envolvido. Naturalmente, uma vez imerso na língua, esse aprendiz poderia chegar às regras pela observação do uso, e, da mesma forma, pela repetição, assimilaria o seu funcionamento.

Tem-se, novamente, uma língua apreensível na sua totalidade, que está a serviço da expressão do pensamento. Embora o afastamento da tradução como exercício básico do ensino-aprendizagem de uma língua revele o reconhecimento de que uma língua outra é um outro sistema, cujo funcionamento precisa ser compreendido na sua singularidade, isso não parece significar que se reconheça o lugar do sujeito e as formas de construção do sentido nessa língua. Ao contrário, segue marcante a concepção de uma língua transparente a ser dominada, pela repetição, por um sujeito que pode dizer nela o que desejar, aquilo que seu pensamento, a ser forjado nessa segunda língua, pedir que ele manifeste.

A idéia de isolamento do sujeito em relação à sua língua materna implica, também, outro problema: a ilusão de que é possível separar o sujeito da língua, despi-lo, fazendo com que se vista com outro sistema que, a partir de agora, vai assumir como seu. Ignora-se, assim, qualquer relação entre sujeito e língua, e, conseqüentemente, ignora-se o papel da língua na construção da identidade dos sujeitos. É inerente a esse pensamento a existência de uma possibilidade de fazer o sujeito retornar a um estágio de desconhecimento da língua, para, então, inseri-lo, tal qual um papel em branco, no universo da segunda língua, como se ele nunca houvesse sido tocado por outros sons, por outros signos, outros sentidos, por sua materna língua.

Tal visão acerca da língua, seu ensino-aprendizagem, ignora o que comentou Revuz (1998) sobre o fato de que o contato com uma segunda língua provoca modificações nas construções identitárias do sujeito e, portanto, na sua relação com a língua materna. É impossível apagar as marcas dessa língua no sujeito, mesmo que temporariamente, fazendo com que se livre dela. Isso porque a relação do sujeito com a língua materna está intrinsecamente ligada à sua constituição como tal, e, portanto, à sua identidade, que se constrói por meio dessa materialidade.

Embora muitos já tenham, hoje, deixado de lado essa visão do efeito nocivo do recurso à língua materna no processo de ensino-aprendizagem de segunda língua, ainda podem ser vistos traços dessa concepção nas aulas de língua e no material didático produzido para esse ensino, já que o professor é levado a evitar a língua materna, seja ao falar com os alunos seja ao recorrer a dicionários e/ou outros materiais de apoio. Esse é um dos elementos que nos permite afirmar que, ao analisar as metodologias de ensino de segunda-língua, fica visível que, embora mudem os

métodos, a concepção de língua se mantém, de alguma forma, inalterada, já que a língua segue sendo um código a ser apreendido para que com ele possamos expressar o que nosso pensamento deseja. O sujeito, ou melhor, ou indivíduo, aparece, assim, como aquele capaz de dominar a língua e utilizá-la a serviço de sua expressão.

Já avisava Bakhtin (2002 (a)) do engano de tal concepção, mostrando-nos que não é o pensamento que organiza a expressão, mas esta que organiza o pensamento, sem a qual ele não passa de uma massa dispersa, carente de algo que lhe empreste uma forma. O afastamento da língua materna e o uso da exaustiva repetição como forma de levar ao aprendizado da língua revelam, além de uma visão puramente instrumental dessa língua - código transparente a ser memorizado -, a anulação do papel do sujeito e de sua relação com a língua como formadora de sua psique e de sua identidade. Ou, melhor dizendo, não entra em questão a presença de sujeitos na língua, porque não temos sujeitos, mas falantes, repetidores de estruturas pré-determinadas que acreditam, assim, estar na língua, fazer parte dela; e mais, falantes que são capazes de abandonar a sua língua materna, num movimento rotineiro como o é o de trocar de roupa: escolha simples que faz o indivíduo entre usar uma peça ou outra.

Essa por vezes obsessiva preocupação em afastar a língua materna da sala de aula de língua estrangeira fez-se presente, também, nas décadas de 40 e 50 do século XX, sendo reforçada pelos **Métodos áudio-oral e audiovisual** que surgiram nesse período. O primeiro apareceu como resposta à necessidade que os EUA encontraram de formar falantes de outras línguas - que não o inglês -, capazes de atuar nos cenários de batalha da Segunda Guerra Mundial. Para o método áudio-oral, que tinha fortes ligações com o behaviorismo e o distribucionalismo, a *língua é um conjunto de hábitos*. Partindo dessa premissa, propunha-se, então, fazer com que esses hábitos fossem adquiridos pelos alunos através de um processo automático de estímulo-resposta. Pretendia-se desenvolver as habilidades de falar e ouvir do aprendiz, tarefa que se acreditava ser possível essencialmente por meio da apresentação de estruturas da língua que deveriam ser repetidas até que seu uso fosse automático e rotineiro para aluno, então, um falante da língua-alvo.

Assim como no **MD**, acreditava-se que o domínio da língua deveria se dar pelo seu uso exclusivo, sem interferências da língua materna do aprendiz, exercitando a repetição e a memorização das estruturas quase que como a única alternativa para se chegar ao *domínio* da

língua-alvo. Também não se queria a teorização sobre a língua, as explicações gramaticais, e sim a inferência desse funcionamento a partir dos exemplos que eram oferecidos.

Nos anos 50, a rápida expansão do inglês após a Segunda Guerra Mundial fez crescer entre os franceses a preocupação de que a sua língua nacional perdesse o prestígio que sempre gozou. Esse desejo de perpetuar a difusão da língua francesa fez com que fosse desenvolvido o **Método audiovisual**, que como o próprio nome sugere, agrega o componente visual como um elemento da aprendizagem, tentando, pelo recurso à imagem, substituir a necessidade de se buscar na língua materna do estudante as explicações acerca dos elementos estudados na língua estrangeira – faz-se a tradução não pelo recurso à língua materna, mas por meio da identificação, pelo aprendiz, do que uma palavra nomeia no mundo, como se ela estivesse colada desde sempre ao objeto a que dá nome. É como se voltássemos às concepções naturalistas de língua e, de novo, à língua como um repertório de palavras, cada uma correspondendo a um referente no mundo exterior que ela designa.

Faz-se notar, assim, um desejo de silenciamento da língua materna que, embora minimizado, ainda está presente nos LDs para o ensino de língua espanhola no Brasil. Grande parte desse material, que segue a orientação comunicativa, não preconiza abertamente a exclusão da língua materna da sala de aula de língua estrangeira (como o fariam se seguissem a proposta do MD), declarando, por vezes, fazer uso de comparações do espanhol com a língua portuguesa⁶⁶. Há, no entanto, uma tendência a orientar o professor a não recorrer à tradução e fazer uso de imagens como forma de substituir as comparações com a língua materna⁶⁷.

Em **LD1**, por exemplo, na *Versión Mercosur*, em que se inclui o recurso a comparações com a língua portuguesa, isso ocorre apenas em dois momentos e nos seguintes moldes:

La preposición A

En los casos que te presentamos a continuación, verás que la preposición “a” tiene un uso distinto en español y en portugués. **Para evitar errores** te proponemos las siguientes actividades. (grifo nosso).

⁶⁶ (...) ya que trata no sólo diferencias del español hablado en España y en Hispanoamérica, sino también aspectos contrastivos entre el español y el portugués. (CERROLAZA, M.; CERROLAZA, O.; LLOVET, B. **Planet@2 E/LE**. Madrid: Edelsa, 2001, p. 3. (Libro del alumno)

⁶⁷ Não se ignora, aqui, a necessidade que temos, ao trabalhar o ensino de uma segunda língua, de mergulharmos nesse sistema, inclusive priorizando o uso da língua-alvo em sala de aula. Isso, no entanto, entendemos, não significa afastar a língua materna desse processo de ensino-aprendizagem, tão pouco reduzir essa relação a comparações pontuais. Entendemos que a relação língua estrangeira-língua materna comporta uma complexidade que não pode ser ignorada e que envolve, como temos afirmado, a constituição da subjetividade do sujeito aprendiz.

1. Observa las siguientes frases. (a que seguem exemplos de construções com ou sem o uso de preposição em espanhol)
2. ¿Cuándo debe usar la preposición A? Completa el siguiente esquema.
3. Redacta dos oraciones con cada uno de los verbos siguientes: una usando la preposición A, otra sin ella. (**LD1**, p.159-160)

Pronombres personales átonos

En el portugués hablado de Brasil es poco común el uso de pronombres átonos (me, te, se, lo, la le, nos, os, los, las, les.). Si bien se utilizan en la lengua escrita, son infrecuentes en la lengua hablada, En cambio, en español estos pronombres se emplean abundantemente al hablar y al escribir, por eso este tema le resulta particularmente complicado al/ a la alumno/a brasileño/a. Por lo tanto, proponemos aquí una serie de actividades que te ayudarán a **automatizar** los usos. (**LD1**, p. 166) (A essa explicação seguem exercícios de perguntas e respostas e de preenchimento de lacunas, cujo foco é o emprego dos pronomes pessoais átonos na língua espanhola).⁶⁸

Pode-se perceber que o foco é puramente gramatical e tem o objetivo de evitar erros e levar à automatização dos usos na língua-alvo. Deve-se acrescentar a isso que tais observações não são apresentadas no decorrer das lições do livro, mas em um anexo, o que nos leva a questionar a efetiva importância dada ao trabalho com a língua materna do aprendiz, o que certamente exige muito mais do que o recurso a comparações pontuais de elementos gramaticais das línguas. Nesse material complementar⁶⁹, bem como em outras partes do livro, também se recorre a desenhos/fotografias para se trabalhar, em especial, com o vocabulário.

O mesmo procedimento pode ser encontrado também em **LD2** (no qual, além disso, recomenda-se que o professor use mímicas ou desenhos para indicar o significado dos vocábulos com que se está trabalhando) e **LD4**, além de recomendações como *usar un diccionario monolingüe* (**LD3**, p. 7) ou *evitar el uso de la traducción, siempre que sea posible (...)* (Idem, p. 8).

Embora se possa argumentar pela “eficácia” desse tipo de recurso, discussão que não pretendemos fazer aqui, não se pode negar que há, como um dissemos, um silenciamento da língua materna nesses materiais, nos quais ela não aparece se não esporadicamente, como núcleo de comparações meramente lingüísticas, o que reforça a concepção de que por língua entende-se o sistema, o código lingüístico, não tendo ela outra dimensão senão a gramatical.

⁶⁸ Anexo 1 (**LD1**, p. 166)

⁶⁹ Anexo 2 (**LD1**, p. 167)

Exceção a isso são as recomendações dadas em **LD3** – Manual del profesor (p.14) sobre o encaminhamento do exercício que abre o livro e que traz um mapa em que o aluno encontra os países em que se fala a língua espanhola.



Hacia la conversación

¡Bienvenidos al curso de español!

Consulta el Manual, p. 13.



8
ocho

Antes de iniciar este ejercicio, pregunta a los alumnos si tienen idea de cuántos hispanohablantes hay en el mundo y en cuántos continentes se habla la lengua española oficialmente.

Trata-se de uma atividade de partida, cujo objetivo mais claro é reforçar o número de falantes de espanhol, argumento que se entende como suficiente para que se busque aprender essa língua. No entanto, vários links remetem o professor ao *Manual del Profesor*, no final do livro, em que ele encontra recomendações sobre a possibilidade de se pensar as diferenças da língua espanhola, tanto léxicas quanto fonéticas ou sintáticas, trabalhando com comparações com a língua materna do aprendiz, no caso o português do Brasil, além de indicações sobre a importância de mostrar que, em muitos desses lugares, a língua espanhola convive com outras línguas, oficiais ou não, que são faladas nesses países.

Por meio dessas indicações, vê-se uma tentativa de fazer o que Coracini (1999) e Serrani (2005) indicaram como um caminho interessante para o trabalho com o ensino-aprendizagem de segundas línguas, que é buscar a comparação com **a língua materna do aprendiz**, criando espaços de reflexão tanto sobre a língua quanto sobre os elementos sócio-históricos e culturais que a constituem. Apesar disso, parece que a necessidade de justificar a importância de aprender essa língua faz com que se insista no argumento numérico e na importância econômica da língua, o que aparece no exercício 1B e nas instruções que acompanham sua execução:

b) ¿Te parece que el hecho de que haya más de 350 millones de hablantes del español en el mundo es un buen motivo más para que estudies español? ¿Por qué? ¿Cuáles son tus motivos? (LD3, p. 9)

El objetivo de la pregunta es hacer que los estudiantes reflexionen sobre los motivos que tienen para estudiar español, **además** de informarles que hoy hay más de 350 millones de hispanohablantes en el mundo.

Desde nuestro punto de vista, al lado de los motivos particulares que tiene cada uno para estudiar español, **no se puede dejar de considerar el hecho de que el español se impone cada vez más como segunda lengua franca** (...) al lado del inglés, que es la primera. (LD3 – Manual del profesor, p. 15) (grifo nosso).

Essa necessidade de justificar a importância do espanhol como língua comercial, de turismo, etc, pode acabar por se sobrepor aos motivos que tenha cada um para aprendê-la, fazendo com que se deixe em segundo plano os estudos comparativos propostos. Dessa forma, embora inicialmente se proponha uma exposição sobre o que levou cada um a buscar essa língua, o encaminhamento obrigatório da atividade passa a ser mostrar a força dessa língua nesse nosso mundo globalizado (apesar dela ainda estar em segundo lugar nessa disputa) e, conseqüentemente, justificar seu estudo e sua importância por meio de um argumento econômico/comercial.

Temos aqui duas questões que merecem atenção. A primeira delas é *a permanência no novo, que representam os LDs analisados, de algo que lhe é anterior e passa a atravessá-lo, mesmo sob o rótulo da novidade* (discussão a que ainda voltaremos). A segunda, o surgimento de um **imaginário** sobre a língua espanhola que, entendemos, aparece como o predominante nesses mesmos LDs: se a língua não é mais, predominantemente, um passaporte cultural, *seu domínio aparece como instrumento de inserção econômica*. Assim, dominar o espanhol é abrir caminhos nesse universo do comércio internacional, tornar-se competente, capacitar-se para o mercado de trabalho, o que talvez torne ainda mais atrativos termos como competência, mergulhando-nos no ideário que, segundo Chauí (2006, p. 9), *divide a sociedade entre aqueles que sabem, e por isso mandam, e aqueles que não sabem, e por isso obedecem*.

E quão fascinante parece ser a possibilidade de dominar o outro...

E justamente no desejo do domínio, de dar conta do todo está o ponto de encontro entre as diferentes metodologias de ensino de segunda língua, que surgem, em geral, como uma reação à proposta anterior e/ou vêm acompanhadas da promessa de preencher as lacunas deixadas por aquela que a precedeu. Acena-se, assim, com um novo que será capaz de encurtar os caminhos que separam o aprendiz da língua do outro, ora pelo exercício da tradução dos *bons textos* produzidos na língua-alvo - num recurso constante à sua língua materna -, ora pela recusa dessa incômoda presença, substituída por diálogos incessantemente repetidos ou, em outros momentos, por gravuras e desenhos capazes de relacionar as palavras às coisas, e assim sucessivamente.

Há, de qualquer modo, um afã de recobrir o todo, de fechar as lacunas, ignorando-se a incompletude como condição de sujeito e língua. E, assim, deixa-se escapar o talvez mais fascinante do encontro com uma segunda língua: a possibilidade de estar no espaço do outro, ou seja, como apontamos acima, a possibilidade desse processo de ensino-aprendizagem constituir-se num lugar privilegiado de encontro⁷⁰, para o sujeito, no território do outro, com a sua própria língua e o que há nela de lacunar. Acomodados na ilusão da unidade, perdemos a oportunidade de viver a experiência do deslocamento que o estar na língua do outro pode provocar, uma vez que o sujeito, constituído pela língua materna, está nela envolto pela sensação de nunca havê-la aprendido, senhor dessa língua sobre a qual exerce uma irrefletida propriedade, tomando-a como se ela houvesse sido sempre sua⁷¹ e como se por ela pudesse dizer tudo.

Tornar possível tal movimento implica, entendemos, inicialmente, partir de uma concepção de língua em que a mesma não se veja reduzida a um código, sistema inerte passível de ser dominado por um aprendiz. Tampouco pode a língua ser concebida como um exterior ao sujeito, o que torna possível pensar no abandono da língua materna e no aprendiz como um papel em branco sobre o qual se pode escrever fazendo uso desse novo código a ser aprendido. É preciso, portanto, não cair nas encantadoras teias do todo, afastando-se, por exemplo, de uma língua que é exterior e alheia ao indivíduo, capaz de passivamente registrá-la, língua sistêmica cujo estudo pode ser feito isolando-a de todo exterior. Tampouco se pode aceitar olhar para a língua como uma estrutura composta por círculos fechados que protegem seu núcleo duro de um indesejável exterior. É preciso olhar com mais carinho para a falta de clareza com que inevitavelmente se deparou Saussure, o impossível de ser formalizado; para o espaço da subversão no sistema, para o que de estranho habita a língua, fazendo-a ver-se como não toda e nos deixando sentir, como o fez Guimarães Rosa⁷², que às vezes *um léxico só não é suficiente*, e que não-dizer é também função da língua, labirinto instigante capaz de esconder o novo, o inesperado em pequenas e, muitas vezes, imperceptíveis lacunas.

⁷⁰ [...] Benanni considera que com o conhecimento de uma segunda língua não só outros fonemas, bem como outros sons, passam a fazer parte do nosso patrimônio lingüístico, mas também **a primeira língua modifica-se em textura e significado como consequência**. (Amati-Mehler; Argentieri; Canestri, 2005, p. 89) (grifo nosso).

⁷¹ *Esse estar-já-aí da primeira língua é um dado ineludível [...]*. (REVUZ, 1998, p. 215)

⁷² *Quando escrevo, repito o que já vivi antes. E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente. Em outras palavras, gostaria de ser um crocodilo vivendo no rio São Francisco. Gostaria de ser um crocodilo porque amo os grandes rios, pois são profundos como a alma de um homem. Na superfície são muito vivazes e claros, mas nas profundezas são tranqüilos e escuros como o sofrimento dos homens.*

Olhar para a língua como não-toda é pensar nela a possibilidade do outro, de um outro sentido, de um outro dizer, é a possibilidade de pensar que uma língua pode ser atravessada por outras, pode vir a ser outra. Se a busca por uma segunda língua pode ser motivada pelo desejo de conhecer o outro, de comerciar com ele, de se inserir no mercado de trabalho, será que não pode ser, também, essa busca por uma outra língua, uma tentativa do sujeito de suturar as faltas que sente em sua língua materna, ilusão de que na língua do outro poderá dizer o que a sua não lhe permite? Não estará o poliglota, apaixonado pelas línguas, mergulhado na ilusão de que assim poderá dar conta do dizer?

Perdidos nos labirintos das línguas, talvez estejamos condenados, sujeitos a essa busca incessante pelo todo, que, no entanto, não virá; e não virá porque é a própria condição do dizer deixar espaços, inventar outros (des)caminhos.

3.2 A abordagem comunicativa e os livros didáticos para o ensino de língua espanhola: um olhar discursivo sobre a noção de competência

Em princípio estudava-se a língua como um instrumento de transmissão cultural, e era na língua materna do aprendiz que se fazia esse estudo; passa-se, em seguida, a um momento de recusa dessa incômoda presença da língua materna para se pensar um ensino *natural* da língua estrangeira, que o indivíduo deveria dominar livrando-se das interferências de outros códigos que pudessem levá-lo ao erro, elemento nocivo à memorização das regras que tornariam o aprendiz um falante da língua estrangeira e que, portanto, precisava ser controlado e evitado. Esse era o cenário dos estudos em lingüística aplicada até meados da década de 70, quando ele ganha novas cores com o surgimento, na Europa, da **Abordagem comunicativa**, que responde, conforme Mascia (2003, p. 216), à necessidade, gerada pela abertura do Mercado Comum Europeu, de se ensinar uma língua estrangeira a imigrantes adultos, aparecendo como uma reação aos métodos áudio-oral e audiovisual.

Sem a preocupação explícita de afastar-se da língua materna⁷³ e integrando o erro⁷⁴ como parte natural do processo de ensino-aprendizagem - vindo este a servir como elemento indicativo das decisões a serem tomadas pelo professor na seleção de material e reorganização das atividades de ensino -, a abordagem comunicativa propõe a compreensão da língua como um instrumento de comunicação ou de interação social, visando o seu ensino ao desenvolvimento da **competência comunicativa** do aprendiz. Compreende-se, assim, que dominar uma língua estrangeira é falar, ler e escrever orações nessa língua, mas também conhecer as maneiras como ditas orações são utilizadas para se conseguir um determinado efeito comunicativo. Não bastava mais, então, apreender unidades lingüísticas isoladas, era preciso aprender a utilizá-las para um determinado fim.

Segundo essa orientação, que nasceu fortemente inspirada nos estudos da psicologia cognitivista e da gramática gerativo-transformacional, dever-se-ia levar o aprendiz a desenvolver a capacidade de encontrar as formas apropriadas aos contextos comunicativos em que viesse a se inserir como falante da língua alvo. Isso requer que se trabalhe na aquisição tanto da capacidade de compor frases corretas, ou seja, que se leve o aluno a desenvolver um conhecimento acerca das formas gramaticais e de seu correto emprego; quanto da compreensão da adequação dessas frases a contextos específicos, visando o uso da linguagem e a possibilidade de, pelo emprego das formas da língua, produzir-se um efeito comunicativo.

Widdowson (1991), em seu trabalho, ao falar sobre os fundamentos da abordagem comunicativa, discute a distinção entre **forma** e **uso** da linguagem, relacionando-a àquela entre

⁷³ Coracini (1997) lembra que a abordagem comunicativa chega ao Brasil na década de 80 e comenta que, teoricamente, com sua inserção, *o foco das preocupações deslocou-se do ensino para a aprendizagem*, o que fez com que, embora ainda se preconize o uso da língua estrangeira em sala de aula, tenha se tornado consensual o recurso à tradução/ comparação com a língua materna quando isso facilitar o trabalho com a segunda língua em sala de aula. É preciso notar, no entanto, como mostramos anteriormente, que esse *teoricamente* ganha força quando analisados os LDs para o ensino de língua espanhola, já que mesmo naqueles trabalhos em que se promete uma comparação entre língua estrangeira e língua materna, *recomenda-se* ao professor que ele evite a segunda sempre que possível, o que, entendemos, leva a um desprestígio desse tipo de recurso, olhado como possível mas evitável.

⁷⁴ Vê-se o reflexo dessa opção teórica em muitos LDs, nos quais não há menção ao erro, seja como elemento a ser discutido, seja como elemento para discussão, embora siga sendo comum indicar-se a resposta “certa” para a questão proposta. Além disso, é possível observar, como em **LD1** – Libro del Profesor, quando se menciona o erro, faz-se na busca de uma forma *positiva* de tratá-lo:

[...] *Mientras dura el debate, yo voy tomando nota de los errores, y luego tod@s junt@s los corregimos de una forma constructiva y positiva.* (idem, p. 38)

[...] *Al final los colgaremos en las paredes para que tod@s podamos leerlos y, tal vez, también corregirlos entre tod@s.* (idem, p. 39) (grifo nosso).

Embora se fale muito do *positivo* nesse livro, em nenhum momento propõe-se uma discussão sobre o que isso representa, tampouco sobre o que seria essa pedagogia do positivo, o que, entendemos, reforça a construção de um lugar de executor para o professor de línguas, que não é convidado a discutir as propostas que lhe são feitas, tampouco esclarecido sobre os fundamentos que as sustentam.

competência e desempenho, feita por Chomsky. Para ele, é o desempenho o que se deve buscar na aquisição de uma língua, já que pressupõe a união entre o conhecimento das regras lingüísticas abstratas e a capacidade de uso dessas regras para a comunicação.

Essa compreensão resulta do que se entende nessa abordagem por **competência comunicativa**, conceito atribuído a Hymes (embora dele muitos autores tenham se ocupado), que para formulá-lo retoma as discussões feitas por Chomsky sobre a **competência lingüística**. Hymes, no entanto, ao questionar a postura assumida pelo lingüista, aproxima competência e desempenho, tratando-os como momentos indissociáveis na aquisição de uma língua. O que defende ao tomar essa decisão é que para a produção de um discurso *apropriado* é preciso o conhecimento das regras gramaticais de um sistema lingüístico e, também, das regras contextuais e pragmáticas que subjazem sua produção, sem as quais não há discurso. Se para Chomsky a competência estava relacionada ao conhecimento do sistema da língua, ao conhecimento gramatical, para Hymes (1979) esse conceito refere-se ao todo necessário para que um falante-ouvinte possa fazer uso da língua, e, portanto, envolve tanto as regras gramaticais quanto as de uso, sem as quais as primeiras acabariam por tornar-se infrutíferas. Isso faz com que ele volte seu olhar para um conjunto de regras sociais, culturais e psicológicas, entre as quais estaria o domínio de variantes de uma mesma língua e dos recursos que possibilitam a passagem de uma variante a outra, cujo conhecimento é imprescindível para que efetivamente se possa colocar a língua em uso.

O interesse dos comunicativistas, ao buscar a noção de **competência**, estava voltado para a descoberta das capacidades dos indivíduos como membros de uma comunidade lingüística. Propósito muito diferente daquele de Chomsky, que visava construir um modelo formal para a língua quando trabalhou com a noção de **competência**, a qual pode ser definida, de acordo com suas formulações, como um conhecimento internalizado que tem o falante sobre a língua, um conhecimento gramatical, que diz respeito ao domínio das estruturas e regras dessa língua. Ele nega a existência de qualquer relação entre o ambiente e o modo como uma língua é adquirida, tratando a linguagem como uma faculdade da espécie humana - conhecimento inato -, concepção que lhe permite falar da competência como esse conjunto de regras internalizadas.

Na abordagem comunicativa preconiza-se, portanto, um afastamento da idéia de suficiência da competência lingüística - uma vez que se entende que os falantes de uma língua precisam de muitas outras competências que não apenas essa para que efetivamente possam se

comunicar nessa língua – e, teoricamente, da concepção de ensino de uma língua estrangeira pela repetição dos processos de aquisição da língua materna. Ganha força, assim, entre os comunicativistas, a concepção cognitivista de aprendizagem, em que ela é entendida como um processo criador, determinado por mecanismos internos. *Aprender uma língua consistiria em aprender a formar regras que permitissem produzir novos enunciados, o que faz com que se delegue ao pensamento um papel significativo na descoberta de regras de formação de enunciados.* (Mascia, 2002, p.134).

Tem-se, novamente, um predomínio do pensamento sobre a expressão, que é dominada por ele. A língua retorna, assim, à sua posição instrumental e o sujeito ganha ares de seu grande senhor, apropriando-se dela para expressar aquilo que o seu pensamento criou. Além disso, a orientação cognitivista também faz com que se trabalhe com a memória como um lugar de armazenamento, cujos dados, uma vez acessados, permitem sua integração em novos campos de memória, que se relacionam com o conhecimento prévio do aprendiz, permitindo que sejam acessados e novamente utilizados quando isso se fizer necessário. A aprendizagem é, desse modo, um processo consciente e controlável.

Coracini (1997, p.156), ao falar sobre a abordagem comunicativa, comenta o fato de ter havido nela um deslocamento da aquisição para a aprendizagem. Alerta, no entanto, que a aprendizagem passa a ser vista como um processo idealizado e homogeneizante, o que leva a autora a dizer que *o ensino passou a ser considerado como o melhor meio de fomentar essa* (grau de consciência sobre o seu processo de aprendizagem) *consciência no aprendiz.* Ao citar Krashen, lembra que, para os comunicativistas, enquanto se adquire uma língua materna, processo inconsciente, a língua estrangeira é aprendida conscientemente. Essa concepção, segundo ela, *aumenta ainda mais o fosso que sempre existiu, no ensino, tanto na teoria quanto na prática, entre uma língua e outra*, no caso, a materna e a estrangeira, que, seguindo-se essa orientação, será sempre exterior ao indivíduo, porque objeto estranho que o aluno reconhece e aprende a usar, fazendo dela uma ferramenta de comunicação.

Entender o processo de ensino-aprendizagem como predominantemente consciente e controlável é ignorar, também, as contribuições que a psicanálise tem dado a esse campo e que nos mostram que as *resistências* à língua do outro, e muitas vezes à nossa própria língua, podem vir de outro lugar que não das deficiências de aprendizagem ou da recusa consciente de apreender esse conhecimento. Os autores de **A Babel do Inconsciente** (p. 77) comentam, por exemplo, a

função do superego no controle do processo de aquisição de uma língua, distinguindo a facilidade com que uma criança se aproxima de uma segunda língua da resistência que, em geral, um adulto na mesma situação demonstra. Ao citar Stengel, dizem que o superego, no adulto, *exercita uma função de controlar a exatidão na nomeação dos objetos e a correta relação entre a palavra e a coisa*, o que poderia explicar em parte o desconforto do adulto na relação com uma segunda língua, inibindo essa aproximação.

Consideramos que tais concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, além de serem determinantes para que se fixe o lugar marginal da relação entre língua materna e língua estrangeira (como já comentamos anteriormente), podem ter criado os espaços para uma prática que parece corriqueira nos trabalhos que seguem a abordagem comunicativa e que trazem resquícios de uma prática que caracterizou o **método direto**: a de pressupor que a memorização e a repetição de estruturas utilizadas em situações comunicativas específicas pode levar à construção da competência comunicativa, tornando o aprendiz capaz de acessar essas estruturas e colocá-las em prática no momento em que for solicitado a tanto. Com isso se reforça a ilusão do controle que o aprendiz adquire da língua e cria-se uma visão estática tanto da língua quanto das situações comunicativas, já que a aceitação da possibilidade de repetição das estruturas pressupõe a idéia de que ambas se realizem da mesma forma em momentos diferentes de interação. Desconsidera-se, desse modo, a possibilidade de que outros sujeitos, outros tempos, outros desejos possam levar a uma inadequação dessas *estruturas*, apelando-se para a *fixidez* das relações entre os indivíduos e para a *eficiência* da língua como instrumento de comunicação: capaz de oferecer a esse falante, sempre, os recursos necessários para uma feliz atuação nos cenários de interação.

Falar em memória, em AD, é coisa muito distinta, já que tal noção não é trabalhada, nesse espaço teórico, como um lugar de armazenamento a que os indivíduos têm livre acesso. Constitutiva do discurso enquanto rede de relações, a memória está na ordem do interdiscurso, do já-dito, e representa um espaço de saberes que, embora muitas vezes silenciados, estão latentes, prontos a eclodir por sua reatualização. Ou seja, ela é o lugar em que fragmentos de uma história real ou fictícia por meio da qual se produz a identidade de sujeitos e/ou grupos sociais se realizam por meio de uma relação imaginária, sendo trazidas à tona por meio do discurso. Entendida assim, a memória é virtualidade de significações e só faz sentido se a compreendermos em sua

relação com imaginário e identidade⁷⁵. Falar de memória pressupõe, portanto, em AD, ir além do espaço das relações mentais para pensá-la, assim como a língua, como elemento tanto da constituição identitária do sujeito quando de suas relações sociais, e, portanto, ser capaz de perceber como as memórias tecem discursos ou são silenciadas por eles.

Além disso, colocar-se na posição de um analista de discurso nos obriga a olhar atentamente para as noções de estrutura, fixidez e eficiência quando relacionadas à língua e sua *utilização* pelos sujeitos. Sujeitos, aliás, que não são colocados em causa, uma vez que o falante-ouvinte presente nos LDs que seguem a abordagem comunicativa, tal qual aquele de Chomsky, parece viver em condições ideais de produção de seu dizer e, capaz de dominar a língua, exerce com consciência o poder de senhor de seus caminhos.

Quando no território do discurso, somos levados a pensar sobre um sujeito que, descentrado, está envolto pelos movimentos do discurso, e não pode dominar totalmente nem a língua nem as condições de produção do dizer das quais é parte. Isso não significa que se negue, por exemplo, que há uma ordem própria na língua e que o discurso seja capaz de produzir estrutura. Muito pelo contrário. Pêcheux (1990) trabalha intensamente com a noção de estrutura para nos fazer vê-la como um espaço de regularidades, de estabilização do dizer que, no entanto, não está fechado, já que abriga em si mesmo o lugar do acontecimento, que a reorganiza, provoca reestruturações em seu interior. Pelo acontecimento se desestabiliza essa organização de dizeres que a estrutura representa e que nos permite olhá-la como um espaço de acesso ao sistema discursivo. Estamos na ordem do discurso a que se tem acesso pela organização⁷⁶ da língua, que pode ser vista enquanto sistema nos termos de Foucault, ou seja, como regularidade, como direção, e não enquanto norma ou regra. Sendo assim, o sistema é o que nos atravessa e sustenta, aquilo que reativamos sempre e incessantemente em nosso dizer, e que vai se transformando pelo trabalho dos sujeitos e dos discursos.

Seria ilusório, portanto, pensar que a repetição de estruturas lingüísticas, ainda que relacionadas a contextos específicos de comunicação, pudesse garantir o conhecimento da língua,

⁷⁵ Consideramos como exemplar dessa relação entre língua e memória, e do papel que exercem na construção da identidade uma reflexão proposta por Amati-Mehler, Argentieri, Canestri (2005). Ao analisar os efeitos do bilingüismo na clínica psicanalítica, dizem os autores: [...] *ao substituir a língua da infância por uma nova língua, veículo de novos percursos afetivos e de pensamento, adotando um contexto cultural e emocional não hipotecado com conflitos arcaicos, elas não apenas fizeram uma operação a serviço da resistência e da defesa, mas também criaram novas vias, que embora ao preço de cisões profundas e dolorosas, permitiram-lhes introjeções válidas e estruturantes para a reorganização de sua identidade feminina adulta.*

⁷⁶ Orlandi, 1998.

que enquanto materialidade dos discursos, vive com ele a tensão entre o repetível e o novo. Assim, embora tenha a língua uma ordem própria, sua análise e estudo de forma isolada só pode ser feita se não se coloca em causa a relação entre língua e sujeito, tarefa que nos parece impossível quando se está falando de ensino-aprendizagem de línguas. Igualmente difícil é garantir a fixidez das relações entre sujeitos e os efeitos de sentido provocados na produção dos discursos, pressupondo a possibilidade de se assegurar uma comunicação eficaz, ou seja, livre de ruídos, em que B compreenda exatamente o que A quis dizer, e seja capaz de responder claramente ao que lhe foi solicitado.

Com isso não se quer negar o papel imprescindível do estudo das estruturas de uma língua e regularidades, do léxico da língua e suas particularidades sintáticas, mas lembrar que limitar a língua a ser um código a serviço da comunicação pode reduzir o potencial do processo de ensino-aprendizagem de que ela é matéria. O que está em causa, novamente, é a ilusão do todo e a definição de qual é a tarefa do ensino-aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, o que se quer com o ensino-aprendizagem de uma segunda língua?

3.2.1 Aprender a língua para comunicar: o risco da homogeneização no espaço do falante competente e de uma língua sem ruídos

Não nos espantaríamos se a resposta quase que unânime ao questionamento que esboçamos acima fosse o desejo de que o aluno venha a se comunicar de forma *eficaz*, tornando-se um falante *competente* na língua-alvo. E é isso que se observa quando se trabalha com a exploração dos LDs para o ensino de língua (e acreditamos que tais respostas se repetiriam se as questões fossem dirigidas a grande parte dos profissionais que trabalham nas escolas ou cursos de língua estrangeira). Tal postura aparece, por exemplo, em trechos da apresentação de um dos métodos⁷⁷ utilizados para o ensino de língua espanhola no Brasil, **LD1**, na qual se diz que os temas escolhidos para a organização das unidades de ensino têm como função permitir a aquisição de uma comunicação autêntica e motivadora.

[...]Los temas elegidos permiten la **adquisición de una comunicación auténtica y motivadora** (...) (**LD1**, p. 3) (grifo nosso).

⁷⁷ Os livros didáticos analisados nesse trabalho definem como seu público-alvo adolescentes, jovens e adultos.

Esse material - que explicita sua escolha pela abordagem comunicativa - é representativo de uma premissa que encontraremos em grande parte do material produzido para o ensino-aprendizagem de uma segunda-língua: a tarefa primeira desse ensino é produzir um falante da língua que seja capaz de se adaptar a situações comunicativas em que estiver diante de falantes nativos dessa língua. Fica claro, assim, o apelo comunicativo desse processo e a aceitação de que é compromisso do professor construir a competência comunicativa⁷⁸ do aluno, trabalho para o qual o livro didático apresenta-se como o caminho facilitador (para não dizer como o único caminho).

Al finalizar **NUEVO VEN 1** el alumno será capaz de comprender y expresar ideas básicas y cotidianas, tanto de forma oral como escritas, correspondientes al nivel A2 de las directrices del *Marco de referencia europeo*. (LD2, p. 2).

[...] es un curso **comunicativo** de español dirigido a estudiantes adolescentes y adultos de nivel principiante, concebido con el objetivo de ayudar al **alumno a alcanzar un grado de competencia lingüística y comunicativa**. (LD4) (grifo nosso).

[...]

Tanto en el libro del alumno como en el cuaderno de ejercicios se ofrecen unas propuestas didácticas que facilitan el aprendizaje del estudiante y lo sitúan **en condiciones de abordar con garantías de éxito situaciones de uso de la lengua**, así como cualquier prueba oficial propia del nivel al que (...) va dirigido. (Idem) (grifo nosso).

Entre as concepções que sustentam essa busca pela competência está a idéia de uma comunicação sem ruídos, que pressupõe a aquisição de um modo de falar essa língua que permita ao aprendiz portar-se como um nativo: com uma pronúncia perfeita, um vocabulário adequado, uma aguçada capacidade de prever os efeitos de seu dizer nas diversas situações comunicativas em que estiver inserido. Sustentar essa postura só é possível se trabalharmos com uma língua homogênea e transparente e com um falante-ouvinte ideal, nos modelos de Chomsky, idealização sem a qual nos parece difícil chegar a essa competência. Tal postura afasta-nos, ainda, da

⁷⁸ Coste (2002, p. 11), ao falar sobre a apropriação que a didática de línguas faz do conceito de competência comunicativa - criado pelos etnolinguistas -, aponta os *deslizes interpretativos* ocorridos nesse processo, ou seja, a tendência em (a) falar-se em competência comunicativa restringindo-a à capacidade de trocas orais eficientes, limitando a amplitude do conceito aos diálogos; (b) considerar-se a competência comunicativa como *uma totalidade única*, supondo, a exemplo de Chomsky, que todos os falantes de uma língua têm a mesma competência; (c) produzir-se uma dicotomia entre competência lingüística e competência comunicativa. Para Coste é preciso abandonar a tendência de se considerar que a aquisição de uma sintaxe e de um vocabulário possa ser tomada como o objetivo do processo de ensino de uma língua estrangeira e buscar a aplicabilidade do conceito de competência comunicativa à reflexões sobre os processos de leitura em língua estrangeira.

possibilidade de falarmos em sujeitos da língua, considerando que estamos, assim, nos limitando a produzir falantes.

Moita Lopes (1996) alerta para o perigo de uma tomada de posição como essa em termos de ensino-aprendizagem de segunda-língua, a qual tende a criar no sujeito-aprendiz um imaginário de perfeição em relação à língua alvo (e tudo que está envolto por ela), imergindo-o num espaço de idealizações. Toma-se a língua-alvo como homogênea e, além disso, incorre-se no que Coste (2002) chamou de *deslize* na apropriação da noção de competência comunicativa, tomando-a como uma totalidade única, como se não houvesse, numa mesma comunidade lingüística, diferenças. A isso se pode acrescentar a homogeneização de objetivos para o ensino-aprendizagem de segunda-língua subjacente a essa postura, que reforça a comunicação como a finalidade última (e quase que única) desse ensino. Coracini (1999, p. 19), ao citar Bolognini, propõe uma relativização da adequação dessa abordagem, pensando em cenários de aprendizagem nos quais, por exemplo, a possibilidade dos alunos estarem no país de origem da língua alvo é mínima ou quase nula. Diz a autora:

Conseqüentemente, um ensino que estimulasse a comparação entre as culturas (materna e estrangeira), que propiciasse a reflexão seria muito mais útil para esse grupo de alunos brasileiros. A abordagem comunicativa, então, quando fixada por e num material passa a ser tão impositiva quanto a anterior... (Idem)

O risco da homogeneização merece um olhar atento daquele que se debruça sobre questões de ensino-aprendizagem de segunda língua, já que, em geral, tal concepção nega o caráter heterogêneo dos processos, apagando uma diversidade que, em termos de ensino, de sujeitos, de língua e cultura não é só desejável, mas necessária. A concepção de uma língua homogênea, por exemplo, traz inúmeros problemas para se pensar o ensino de espanhol para brasileiros, pois se deve acrescentar, à heterogeneidade e opacidade de toda língua, a variedade de registros que uma mesma língua comporta. Se encontramos essa variedade em um mesmo país, imagine-se como essa postura radicaliza-se quando se pensa uma língua que é falada em mais de 20 países que passaram por processos históricos diferenciados e que vivem histórias político-econômica díspares.

Como lembrou Túlio de Mauro, na introdução de **A Babel do Inconsciente**, o caráter heterogêneo das línguas tem sido, há muito tempo, negligenciado. Para ele, o plurilingüismo é reprimido por *uma necessidade arcaica de segurança que tende a manter única a língua, de*

preferência a nossa (p 20), e o ensino tem sido exemplar nesse processo de exclusão, ocultando ou eliminando realidades lingüísticas heterogêneas e negando às línguas uma diversidade radical que lhes é inerente.

As palavras de Túlio de Mauro nos fazem retornar a dois questionamentos: o do *plurilingüismo*, como política de ensino de línguas, e o da consideração da *língua como constitutivamente heterogênea*. Não é de hoje que aqueles que estudam as políticas lingüísticas vigentes em nosso país reclamam espaço para outras línguas que não o inglês, que por muito tempo dominou o cenário de ensino de uma segunda língua nas escolas brasileiras. Serrani levantou a discussão em artigo publicado em 1988, no qual pontua a necessidade de se voltar a adotar uma política pluringüística no país, em especial no que se refere ao espanhol. Para a autora, havia, então, uma necessidade urgente de recuperarmos, para a língua espanhola, o espaço que lhe foi tirado ao adotar-se essa política monolingüística, instaurando um movimento de integração que sirva como elemento motivador das reflexões sobre nossa condição de latino-americanos. A partir das considerações de Serrani, pode-se dizer que a criação de um espaço para o ensino da língua espanhola no Brasil, em contraponto a uma política de valorização extrema do inglês, representaria um momento de resistência contra a homogeneização e, quiçá, de fortalecimento de uma identidade latino-americana latente. Mas a integração não se conseguiria, já alertava Serrani, pela simples inclusão em nossos currículos do ensino da língua espanhola, sendo necessária uma responsável e intensa discussão teórico-prática do tema.

O que se percebe, no entanto, é que embora o espanhol esteja recuperando espaço nos currículos escolares, os argumentos que sustentam sua introdução são da mesma ordem daqueles que costumam manter a busca preferencial do inglês como segunda língua: a força dessa língua como elemento de inserção no mercado de trabalho e no circuito das relações comerciais, no caso do espanhol para os brasileiros, em especial do Mercosul. Para Amati-Mehler, Argenti e Canestri (2005, p. 31), hoje, *dominados pelas prementes exigências de comércio e comunicação intercontinental, conhecer pelo menos uma segunda língua é quase uma necessidade, e qualquer pessoa que permanece ancorada apenas em sua própria língua materna acaba por sentir-se deficiente*. Se esse é um imaginário sobre a segunda língua do qual não podemos fugir, parece inegável que ele reforça em muito o ideário da competência de que falamos e a ilusão do domínio, tão presente nos LDs para o ensino de língua espanhola.

3.2.1.1 A língua como instrumento de comunicação e seus efeitos no livro didático

Como se pode ver, há um imaginário sobre a língua espanhola que parece predominar também nos LDs e que gira em torno da força comercial dessa língua e, conseqüentemente, de seu domínio como um passaporte para o mercado de trabalho. Cria-se, assim, uma busca por apreender essa língua, e, nesse afã, os processos discursivos ficam em segundo plano, dando-se preferência ao estudo de estruturas fixas que supostamente seriam capazes de dar ao aprendiz a possibilidade de tornar-se fluente nessa língua e, desse modo, comunicar-se.

A língua passa a ser vista, assim, simplesmente como um instrumento de comunicação, o que restringe seu caráter heterogêneo, acirra a separação entre língua e sujeitos e acaba por criar uma visão estática dos processos de produção do discurso, já que a análise se volta para elementos situacionais pontuais. Isso reforça posturas que vão se materializar nas atividades propostas no LD, como a predominância de exercícios estruturais, cuja função é, pela repetição, levar à aquisição da língua. Aprendida uma estrutura, o aluno vai treiná-la, reproduzindo o seu uso até que ele se torne automático, momento em que teria, então, apreendido esse recurso e estaria apto para utilizá-lo em situações comunicativas em que tal estrutura fosse exigida.

¿Tú o usted?

OBJETIVOS

- Presentar a alguien
- Saludar en una presentación
- Responder al saludo

1 Observa los dibujos y responde a la pregunta.

- ¿En qué situación existe una relación formal entre los personajes?



2 Escucha y lee.

1

- Buenos días, señora López. ¿Qué tal está?
- Muy bien, gracias. ¿Y usted?
- Bien también. Mire, le presento a la señorita Molina, la nueva secretaria. La señora López.
- Encantada.
- Mucho gusto.

2

- ¡Hola, Isabel! ¿Qué tal estás?
- Bien. ¿Y tú?
- Muy bien.
- Mira, este es Alberto, un amigo mío. Y esta es Ana, una compañera de trabajo.
- ¡Hola! ¿Qué tal?
- ¡Hola!

3 En grupos de tres. Seguid los modelos anteriores y practicad:

- Un diálogo informal; usad vuestros nombres.
- Un diálogo formal; usad vuestros apellidos.

A seqüência de **LD4** (p. 30), exemplar desse tipo de proposta, chama a atenção por seguir uma ordem⁷⁹ bastante rígida, comum às demais unidades do livro, em que os exercícios são dispostos a fim de que o aluno observe, responda, escute, leia e, então, pratique o que aprendeu, reproduzindo o que lhe foi ensinado e comprovando seus erros/acertos; o que lhe garantirá o controle de sua aprendizagem.

O mesmo pode ser visto em **LD2**, obra na qual se costuma abrir as unidades com a audição de diálogos, a que se seguem exercícios para a verificação do que foi compreendido e, então, atividades cujo objetivo central é a repetição das estruturas aprendidas. Embora haja uma variação no tipo exercício proposto, seu fundamento é o mesmo: fixação e controle.

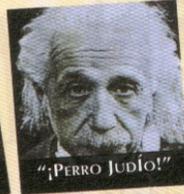
Além disso, não é raro o uso de textos (canções, poemas, diálogos, cartazes, etc.) para uma posterior (e quase exclusiva) exploração dos elementos lingüísticos presentes na produção (ou o preenchimento de lacunas). É o que notamos em **LD1(a)**, *Órbia 1a – La diversidad*:

⁷⁹ Não se pode deixar de notar que o tom de ordem, dado pelo uso preferencial do imperativo, não deixa outra opção senão a de obedecer ao comando.

LA DIVERSIDAD: *todos*



MARTIN LUTHER KING
Nobel de la Paz



ALBERT EINSTEIN
Nobel de Física



NAGUIB MAHOUZ
Nobel de Literatura



STEPHEN W. HAWKING
Físico y Matemático



CARMEN AMAYA
Bailaora



OSCAR WILDE
Escritor



JORGE VALDANO
Campeón del Mundo de Fútbol

¿ACASO TE CREES MEJOR
QUE ESTAS PERSONAS?

POR TODAS Y TODOS, UN RESPETO.

Segun documento Campaña "Democracia es Igualdad"



Mapa mental

Vas a aprender a....

Una caña
Un café solo
Pedir en un bar

¡Hola!
Buenos días
Buenas tardes
Buenas noches
Saludar

Me llamo...
Soy de...
Trabajo como...
Soy...
Estudio...
Informar

¡Adiós!
¡Hasta luego!
¡Hasta mañana!
¡Hasta la vista!
Despedirte

nombre
¿Cómo te llamas?
profesión
¿Qué haces?
origen
¿De dónde eres?
Preguntar



os somos extranjeros



Mira estas fotos. Primero imagina cómo se llama, de dónde es, qué hace cada persona. Luego escucha la cinta o mira el vídeo y completa la información.

1 **Nombre:**
País de origen: Marruecos
¿Por qué estás en España?:
 Tengo un

2 **Nombre:**
País de origen:
¿Qué haces en España?:
 Estudio español en la Universidad.

3 **Nombre:** Sue
País de origen:
¿Qué haces en España?:
 Trabajo de

4 **Nombre:**
País de origen:
¿Para qué estás en España?:
 Estoy aquí de vacaciones.

5 **Nombre:**
País de origen:
¿Por qué estás en España?:
 Soy refugiado.....

6 **Nombre:**
País de origen:
¿Para qué estás en España?:
 Para buscar trabajo.

7 **Nombre:** Sra. Vázquez
País de origen:
Profesión:

8 **Nombre:**
País de origen:
Actividad:

& Relación

<ul style="list-style-type: none"> • ALEMANIA • CANADÁ • ESPAÑA • FRANCIA • ITALIA • INGLATERRA • JAPÓN • MARRUECOS • NIGERIA • POLONIA • PERÚ • CHILE • MÉXICO • ESTADOS UNIDOS 		<ul style="list-style-type: none"> • Estadounidense • Francés/francesa • Inglés/inglesa • Canadiense • Japonés/japonesa • Chileno/chilena • Nigeriano/nigeriana • Polaco/polaca • Español/española • Mexicano/mexicana • Italiano/italiana • Alemán/alemana • Marroquí • Peruano/peruana
--	--	--

2 Juego de parchís. Tira el dado y muévete por el tablero. En la casilla en la que caigas, tienes que completar la frase. Gana el primero en llegar al final.

3 Elige a una de estas personas, tu compañero/a te hace preguntas y adivina quién es.

Antonio Banderas
ESPAÑA, actor de cine

Julio Iglesias
ESPAÑA, cantante

Gabriel García Márquez
COLOMBIA, escritor

Andy García
CUBA, actor de cine

Gloria Estefan
CUBA, cantante

Isabel Allende
CHILE, escritora

PISTAS
¿De dónde es?
¿Qué hace?

20 planet@ 1 A

A unidade, ou *órbita*, apresenta um cartaz, que é parte de uma campanha intitulada “*Democracia es Igualdad*”, para iniciar os trabalhos desse tema. No entanto, a relevância da discussão fica em segundo plano, já que se dá um destaque muito maior às estruturas lingüísticas com as quais o aprendiz entrará em contato - e que estão organizadas no mapa mental -, do que aos discursos que subjazem as denominações vinculadas às fotos de personalidades como Einstein e Luther King. Preconceitos, estereótipos, discriminação, temas latentes no cartaz, não entram em pauta, perdendo espaço para os exercícios que lotam as páginas seguintes e vão redundar na revisão gramatical proposta no final do tema.

Assim, o trabalho fica concentrado na apresentação de diálogos entre pessoas de diversas nacionalidades para, posteriormente, passar-se à sistematização desse conteúdo. Destacam-se, então, as estruturas principais para cumprimentar, despedir-se, perguntar e dizer o nome para que, em seguida, repetindo-as, o aluno realize as tarefas de construir e completar diálogos, relacionar enunciados a fotos/desenhos, etc.

Nos LDs apresentados, privilegia-se a repetição de estruturas básicas que são apresentadas, ora em maior ora em menor variedade, a fim de que o aluno realize uma atividade comunicativa específica, ou seja, toda a vez que eu quiser perguntar o nome de alguém em

espanhol eu uso X e obtenho como resposta Y. Esse privilégio ao estudo da língua a partir de estruturas fixas também aparece em **LD1** (p. 10) – *Dossier Puente 3 – La cultura del español*⁸⁰. Nele, o aluno é convidado a conhecer um dos grandes museus do mundo, o Museu do Prado, de Madrid, seguindo essa seqüência de atividades: (1) *Relaciona estos verbos con las frases de la derecha*; (2) *Lee este texto y rellena los huecos con ES, HAY, ESTÁ, ESTÁN*; (3) *Aquí tienes los retratos de dos de los famosos pintores del Museo del Prado: Goya y Velásquez. Haz una lista de 6 comparaciones*; (4) *Este es uno de los cuadros más famosos de Velásquez, “Las Meninas”. Hemos identificado a todos los personajes. ¿Puedes escribir qué están haciendo?* (oferece-se, então, ao aluno, uma lista de ações que podem ser realizadas, como mirar *al frente*, e um modelo de construção, *La infanta Margarita está mirando al frente.*).

Informações sobre o Museu, os pintores ou as obras mencionadas acabam ficando em segundo plano, uma vez que a atenção do aluno volta-se ao preenchimento de lacunas e/ou à reprodução de estruturas por meio das quais ele estará aprendendo a descrever, na língua alvo, as atividades que estão sendo realizadas por aqueles que ele está observando. Assim o recurso a esse *componente cultural* transforma-se apenas em uma forma de colocar em prática conteúdos lingüísticos anteriormente explorados, a que se seguirão novos exercícios.

Vale observar, ainda, a instrução do *Libro del Profesor* para essa atividade, em que fica bastante marcado o desejo de ativar conhecimento e exercitar as capacidades desenvolvidas.

⁸⁰ Anexo 3.

Objetivos:

1. Que sus estudiantes activen sus conocimientos sobre la gramática del nivel anterior:
 - La diferencia "HAY", "ESTÁ/N" y "SER".
 - Los comparativos.
 - Las preposiciones de lugar.
 - La perífrasis ESTAR + gerundio.
 - Los presentes.
2. Que sean capaces de comprender un texto escrito.
3. Que sean capaces de expresarse oralmente.
4. Que conozcan datos sobre la cultura española.

Desarrollo de la actividad:

- Sus estudiantes, por parejas o individualmente, relacionan las frases con uno de los verbos. A continuación leen el texto y completan con la forma correcta de los verbos seleccionados. Se corrigen los resultados en el pleno.
- Luego, en parejas, hacen una lista de seis diferencias o similitudes entre los dos pintores y se discuten en el pleno.



- En el pleno se describe el cuadro de Velázquez utilizando la información que se aporta en el libro.
- Se lee el texto. Haga usted preguntas para controlar la comprensión.
- Cada estudiante piensa en el museo más importante de su ciudad o de su país y confecciona un texto como el del libro.

Sugerencia:

- Dado que la última actividad hay que realizarla individualmente y por escrito, mándesela como trabajo para casa.

Para trabajar con este bloque, “La cultura del español”, voy a utilizar muchos medios. Quiero que sea una clase muy dinámica y activa. Cuanto más activa, más lúdica y cuanto más lúdica, más atractiva, ¿no le parece?

Para empezar, les pregunto si les gusta el arte, cuál es su estilo de pintura favorito, qué pintor les gusta, etc. Les pregunto si conocen el Museo del Prado y les doy alguna información, no mucha. Entonces llevo unos juegos de fichas con las frases de la actividad 1. Divido la clase en grupos pequeños y cada grupo tiene que relacionar las frases con uno de los verbos: “HABER”, “ESTAR” y “SER”. Cuando han terminado, hacemos una pequeña reflexión teórica para recordar la gramática y entonces completamos el texto de la actividad 2.

Después presento en clase dos posters de los dos pintores: Goya y Velázquez, y tod@s junt@s hacemos comparaciones de igualdad, superioridad e inferioridad. En alguna parte del aula he puesto un esquema con los comparativos para ayudarles.

A continuación proyecto una diapositiva del cuadro Las Meninas y en unos post-its he escrito las frases que describen lo que están haciendo los personajes. Reparto estos post-its y mis estudiantes los pegan en la imagen proyectada y explican los personajes. “La infanta lleva un vestido blanco, es rubia y está mirando al frente”.

Por último leo en voz alta el texto. Mis estudiantes tienen abiertos los libros y pueden leer al mismo tiempo que yo o simplemente escucharme. Para casa les pido que me escriban un texto sobre su museo favorito. A mí no me importa si hablan de su ciudad o de su país o de otro.



Podemos ver como se reforça, nessas instruções, a necessidade de fazer dessa uma atividade dinâmica, movimentada, lúdica e, portanto, mais interessante. Isso não resulta, no entanto, em propostas efetivas sobre o papel e a importância dos museus ou dos pintores apresentados, mas em uma série de exercícios que são apenas uma forma diversificada de realizar as atividades propostas no livro e que têm como propósito, fundamentalmente, a fixação de estruturas linguísticas para a descrição. A isso se acrescenta a proposta de trabalho para casa: solicitar ao aluno que escreva um texto sobre seu museu preferido, pressupondo-se um conhecimento sobre arte e sobre museus que todos os alunos teriam. Cabe mencionar, ainda, a reiterada recomendação ao professor de que não *se exceda* ao dar informações aos alunos ([...] *les doy alguna información, no mucha [...]*), mantendo o controle sobre a

Vale ressaltar que, além das atividades propostas no LD, ele costuma vir acompanhado de um livro de exercícios, ou, no caso de **LD3**, de exercícios complementares no final do livro. Em sua quase totalidade, são exercícios em que o aluno é convidado a reproduzir estruturas, de acordo com um modelo, ou completar lacunas.

No caso de **LD3**, um aspecto merece atenção: os autores, no Manual do Professor, justificam a inclusão desse apêndice:

Añadimos al final del libro, un apéndice con ejercicios complementarios, divididos por unidades didácticas, en que agrupamos ejercicios de los temas estudiados en las respectivas unidades. **Sabemos** que muchos alumnos vienen de una práctica educativa en la que los ejercicios gramaticales están presentes y el hecho de seguir haciéndolos, aún como una opción más, **les proporciona más seguridad** en el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua extranjera. Pensamos que la sistematización de la gramática es un elemento que facilita la comprensión de la organización de la lengua, ya que entendemos la gramática como “instrumento de reglas que le permiten al hablante escoger la forma correcta de las palabras apropiadas y combinarlas de forma adecuada” (Alonso: 1995) y auxilia el profesor en su práctica pedagógica. (**LD3** – Manual del Profesor, p. 5) (grifo nosso).

Essa justificativa aparece com um tom de desculpas pela inclusão dos exercícios gramaticais, embora os autores declarem acreditar no uso da gramática como elemento importante do processo de aquisição de uma língua e tenham, anteriormente, explicitado sua opção pela posição gerativista em relação aos processos de aquisição. Entendemos que isso se deva a uma tentativa de fechar uma lacuna aberta em seu discurso sobre o processo de ensino-aprendizagem, no qual se procura alinhar essa proposta àquelas que pretendem trabalhar na formação de cidadãos, e que, portanto, não parecem combinar, inicialmente, com o retorno a um

ensino que privilegie as atividades gramaticais como instrumentos pedagógicos. No entanto, uma prática como a anteriormente citada parece requerer ruptura, enfrentamento em relação a velhas práticas, ao contrário do que se faz quando se aceita reproduzi-las como forma de dar mais segurança ao aluno no processo de aquisição da língua (ou a ilusão de que, assim, ele esteja efetivamente adquirindo-a, dominando-a, aprendendo a fazer as escolhas certas). Habita o discurso de **LD3** uma cisão entre a declarada tentativa de instaurar *novas* práticas em relação ao ensino-aprendizagem de segunda língua e a necessidade de sistematização e de um recurso de análise gramatical ou lingüística sem o qual parece inviável promover a aquisição da língua. Assim, inclui-se a gramática e os exercícios estruturais, mas se pede desculpas por isso, jogando sobre o *costume* do aluno e a *sua* necessidade de sistematização a responsabilidade por esse retorno. Arriscamo-nos a dizer que poderíamos comprovar o mesmo movimento analisando as nossas próprias práticas em sala de aula, que, embora não raro estejam impregnadas pela *novidade*, não parecem ser resistentes ao desejo da sistematização, levando-nos a reproduzir com frequência exercícios como os anteriormente expostos e recorrer às descrições gramaticais a fim de, supostamente, organizar o conteúdo trabalhado⁸¹.

Promovemos, desse modo, um retorno a uma visão consagrada pela leitura do texto saussuriano, a da língua como um objeto previsível e delimitado. Além disso, olha-se para a comunicação como um campo de previsibilidades: se o aprendiz conseguir saber o que deseja dizer e qual a estrutura lingüística que deve usar para isso, seu sucesso estará garantido. Retomando o modelo do esquema da comunicação de Jakobson, pressupõe-se que o sujeito fala e o seu interlocutor imediatamente compreende o que ele quis dizer, decodificando a mensagem. O problema aqui é que enquanto Saussure visava delimitar as fronteiras do sistema, a fim de estudá-lo, e Jakobson encontra espaços de imprevisibilidade na língua, concebendo a função poética como inerente a todos os movimentos de linguagem, no caso do ensino-aprendizagem de línguas uma separação entre língua e linguagem não pode se sustentar diante da necessidade de ensinar a comunicar, como parece ser o objetivo da maioria dos LDs, uma vez que só faz sentido aqui estudar a língua pensando-a em movimento. Por isso, pensar em espaços de previsibilidade nos leva às idealizações, já citadas anteriormente, criando a idéia de que tudo pode ser dito pela língua, que se deixa facilmente dominar pelo sujeito para que ele diga o que precisa (quer dizer).

⁸¹ Vale ressaltar que a nossa questão nesse trabalho não é propor uma discussão sobre a adequação ou não dos exercícios gramaticais para o ensino de segunda língua, mas as concepções teóricas e de ensino que subjazem às propostas apresentadas pelos livros didáticos em análise.

Não há ruídos no processo de comunicação, como não o há na língua, basta para isso que eu aprenda a dominar o sistema.

Além disso, mergulhamos novamente na ilusão da completude, que vamos conquistar por meio das sistematizações, dos exercícios, das repetições, enfim, volta-se sempre a girar em torno do mesmo desejo: não deixar brechas, suturar as fissuras, afastar o imprevisível. Foge-se, assim, do mesmo modo que o fez Chomsky, da ambigüidade, que passa a ser um problema para se resolver em termos de língua, já que ela, previsível e controlável, não guarda espaços para o equívoco. Trata-se de uma língua *normatizável*, cujos efeitos de sentido podem ser controlados pelo sujeito-aprendiz a partir do domínio das estruturas, capacidade que fará dele um falante dessa língua.

Posturas como as que vimos analisando implicam ainda, como dissemos, outra recusa, a da heterogeneidade presente em toda a língua. Conforme Bakhtin (2005, p. 181), somente sob o prisma rigorosamente lingüístico, ou seja, aquele a partir do qual, por meio de uma abstração, pode-se obter uma língua despida das influências de um exterior, é possível negar à língua sua heterogeneidade. A noção de **dialogismo** serviu ao autor para ultrapassar os limites do puramente lingüístico e olhar os aspectos da vida do discurso, da língua, que fazem dela um *fenômeno concreto, muito complexo e multifacético*. Enquanto celebração da alteridade, o dialogismo trabalha a simultaneidade entre o eu e o outro no ato enunciativo, entre o discurso e seus outros⁸².

3.2.2 O livro didático como um espaço para a organização, a consciência e o controle

Controlar o outro, a língua, a cultura, a aprendizagem. Quando falamos de ensino-aprendizagem de língua e dos livros didáticos produzidos com essa finalidade, a ilusão do controle parece ser uma constante. Como já comentamos, olhar para a aprendizagem como algo idealizado, que visa fomentar no aprendiz a consciência sobre os processos por que passa,

⁸² [...] o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada caso essa não seja interpretada como uma palavra impessoal da língua, mas como signo da posição interpretativa de um outro, como representante do enunciado de outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. (Bakhtin, 2005, p. 184)

contribui para se construir, entre o sujeito e a língua, uma relação em que é apenas uma ferramenta, exterior e dominável, de que o sujeito se apropria para comunicar.

3.2.2.1 Repetir para aprender: a organização interna dos LDs e as estratégias de controle

Em **LD2**, por exemplo, o processo de aprendizagem é apresentado como a consecução de uma série de atividades, a serem organizadas numa seqüência fixa: uma etapa de apropriação, em que os alunos são expostos a amostras de língua; uma etapa de ampliação e sistematização, em que se apresentam elementos complementares aos anteriores, com ampliação de vocabulário e noções de gramática; e uma etapa final, chamada de consolidação e transmissão, na qual *a partir de documentos reais, aunque adaptados a las necesidades del nivel, se repasan las destrezas en una sección que pretende una práctica más libre de todos los contenidos de la unidad* (**LD2**, p. 2), a que se segue uma página final com conteúdos culturais.

Fixidez. Essa é uma constante na maioria dos LDs⁸³, cuja estrutura se repete⁸⁴, assim como a organização interna de cada unidade (como se pôde ver em **LD4**), os conteúdos a serem

⁸³ Normalmente, nas páginas iniciais dos LDs, há sempre uma descrição do conteúdo do livro e do modo como se organizam as atividades. Essa apresentação, em geral, revela a fixidez da organização das tarefas/atividades propostas, que se repetem. Em **LD1**, por exemplo, todas as unidades são organizadas de acordo com a seguinte seqüência: **Órbita 1**, em que se apresentam funções comunicativas, tópicos de gramática e uma *práctica global*, atividade cujo objetivo é levar o aluno a exercitar os conteúdos aprendidos; **Estrell@ Fug@z**, em que se apresenta ao aluno uma canção, um poema, quadro, etc., em torno da qual se propõe uma atividade, em geral de compreensão do texto; **Órbita 2**, em que novas funções comunicativas e tópicos de gramática são apresentados, culminando numa *práctica global*; **Tarea final**, direcionada para o uso do que foi apresentado na unidade; **350 millones**, em que encontramos quatro páginas de informações sobre cidades ou países de língua espanhola, e/ou artistas representativos desses países (escritores, cantores, etc.); **Recuerda** (con el corazón o con la mente), em que são retomados os conteúdos trabalhados com atividades que se querem lúdicas e de sistematização, acompanhadas do desenho de um coração ou de um cérebro, como se pode ver no **anexo 4** (p. 150-151 Planeta), e **En autonomía**, em que o aluno encontra exercícios de revisão dos conteúdos. O mesmo ocorre em **LD2**, em que há uma rigidez ainda maior, visto que as próprias atividades a serem realizadas em cada uma das unidades seguem uma estrutura bem semelhante, o que permite a previsibilidade do que deve ser feito, numa quase automatização da própria aula. Aqui, todas as unidades se organizam seguindo a seqüência de apresentação de **competências pragmáticas, competências lingüísticas** (gramatical, léxica e fonológica), **conocimiento sociocultural**, uma página de apresentação de um tema, com a *Música hispanoamericana* ou *El tiempo en hispanoamérica*, conhecimentos que devem ser complementados pelo aluno por uma busca no site oficial do grupo (conforme indicação no final da página) (ver exemplo de atividade proposta no site no **anexo 5**). O mesmo procedimento pôde ser observado, também, na análise de **LD4**.

⁸⁴ É importante lembrar que, em relação a essa ordem fixa de apresentação das atividades, **LD3** (Hacia) aparece como uma exceção, já que, embora haja uma recorrência aos procedimentos utilizados (Hacia la conversación; Hacia la comprensión auditiva; Hacia la expresión, etc.), há, nessa obra, uma preocupação em variar a apresentação desses procedimentos. Assim, enquanto uma unidade começa com uma proposta de compreensão auditiva, passando por esclarecimentos lingüísticos e uma atividade de leitura – a que se seguem outras atividades –; na seguinte começa-se por um jogo para, então, passar-se para análise de elementos lingüísticos, compreensão auditiva, exercícios, etc.).

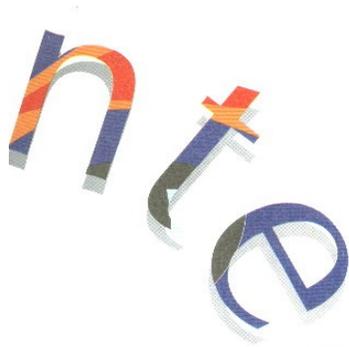
trabalhados e o modo como é feita a sua apresentação. Tal repetição é parte da estratégia de controle proposta pelo LD, que leva a uma automatização não só dos recursos lingüísticos que o aluno deve dominar, mas também dos procedimentos de aprendizagem a serem utilizados. Para Grigoletto (1999), o caráter homogeneizante, a repetição e a apresentação são marcas do livro didático, por meio dos quais se cria um regime de verdade e a naturalização desses processos. É como se não houvesse outra forma de aprender, ou outros conteúdos a serem postos em foco. Além disso, os alunos são levados a fazer, todos, as mesmas atividades, passando por processos idênticos e chegando às mesmas conclusões.

O processo de ensino-aprendizagem sofre, assim, o efeito de naturalização - que discutimos ao falar da relação entre ideologia e cultura - constituindo-se, o conteúdo vinculado pelo LD, como *O Saber* a ser compreendido, apreendido, repetido. O efeito mais visível disso é a criação de uma atitude de aceitação em relação ao que é dito/proposto pelo livro didático que acaba por engessar professor e aluno. Grigoletto fala do LD como um espaço fechado de sentidos que se impõe ao usuário, isso porque, entendemos, não há lugares para a construção do conhecimento, justamente porque ele não é visto como algo a ser construído: trata-se de um já-posto em relação ao qual não há o que questionar, restando-nos, portanto, a tarefa de reproduzir.

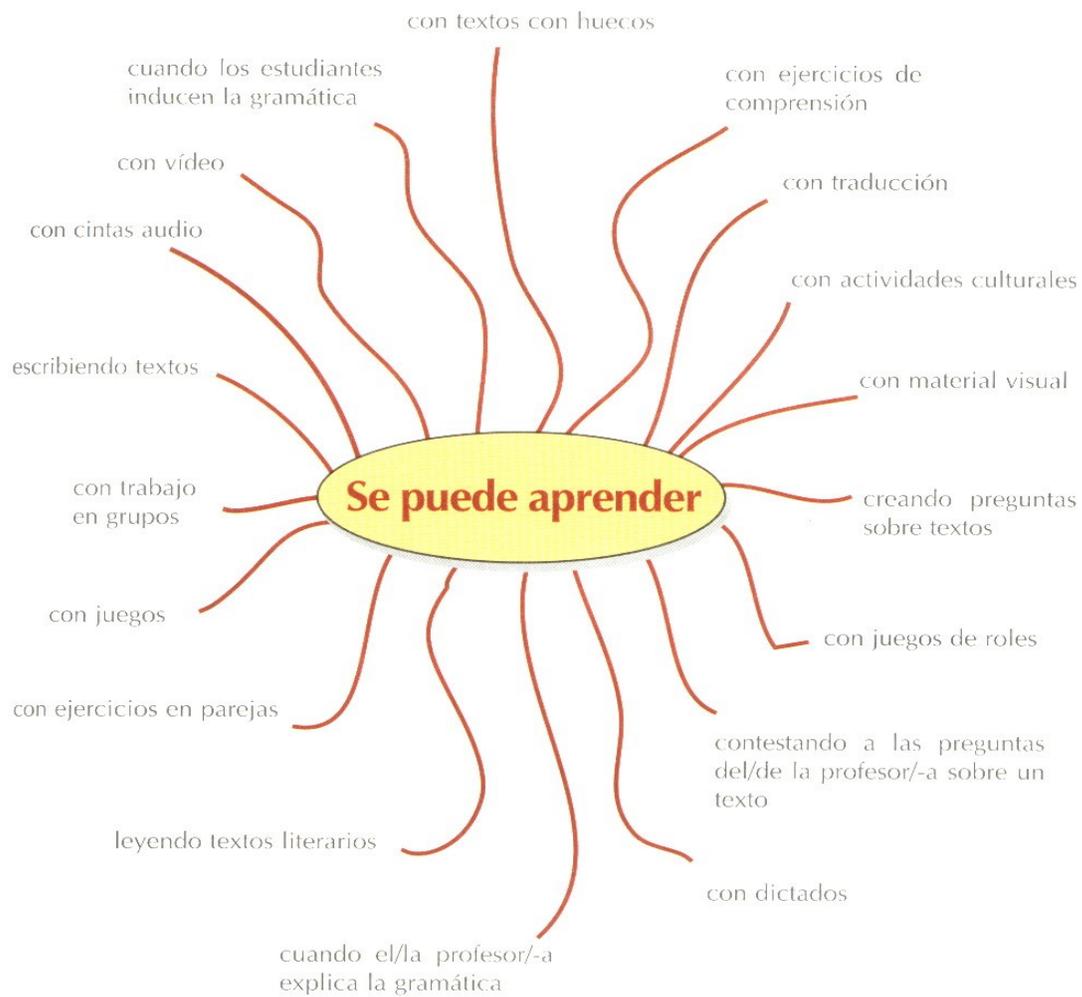
Encontramos, em geral, apenas lugares de simulação de um diálogo entre leitor e livro, em que aparentemente o leitor é convidado a se pronunciar (embora já esteja posto algo que dele se espera), não havendo, no entanto, espaços dialógicos. Longe da convivência conflitante e tensa de vozes por vezes dissonantes, como é próprio da construção de conhecimento, o que encontramos nos LDs é um saber apresentado como o único possível. Não há, assim, lugar de interpretação no LD, porque o regime de verdade que cria apaga esse espaço.

Essa ilusão do controle⁸⁵, seja por parte do aluno, seja por parte do professor, do processo de ensino-aprendizagem materializa-se em **LD1**, também pelo recurso aos mapas mentais. Eles são apresentados em todas as unidades do livro, seja para indicar o conteúdo a ser estudado, seja para propor sistematizações, seja como forma de organização das discussões/tarefas propostas. Na primeira unidade de **LD1**, por exemplo, aparecem em seqüência três mapas mentais:

⁸⁵ Voltaremos a questão quando, ao analisar as instruções para professores, mostraremos a insistência em controlar o número de palavras, o uso de dicionário, a quantidade de informação oferecida ao aluno, etc.



* Ahora vamos a ver diferentes formas de aprender. Marca con un corazón lo que te gusta.





¿Qué asocias con ECOLOGÍA y SOLUCIONES ECOLÓGICAS? Escribe las palabras. Después lo comentamos todos juntos.

¿Qué es para ti ser ecológico/a?

1. Ser ecológico/a significa *vivir en armonía con la naturaleza.*
2. Ser ecológico/a es *reciclar.*
3. Ser ecológico/a es *consumir menos.*
4. Ser ecológico/a es *tomar medicinas naturales.*
5. Ser ecológico/a significa *consumir sólo alimentos biológicos.*
6. Ser ecológico/a significa *gastar poca agua.*
7. ...

Pregunta a tus compañeros/as qué opinan. Después se discuten los resultados.

O primeiro mapa relaciona diferentes formas de aprender o espanhol, entre as quais o aluno deve marcar a que mais lhe agrada com um coração; na seqüência, outro mapa indica para o aluno o que ele irá aprender nessa unidade, cujo tema é a ecologia, relacionando as atividades de linguagem (*Hablar de las causas; hablar en pasado; hablar de las consecuencias, etc.*) às estruturas lingüísticas correspondentes (*como, porque, por; cuando tenia 5 años, no tenia trabajo; por eso, así que, etc.*). Por fim, apresenta-se uma variação desse modelo de organização, em que o aluno é solicitado a relacionar palavras que ele associe a um termo nuclear, no caso *ecologia e soluciones ecológicas*.

Esse pode ser um exemplo da simulação de espaços de expressão para o aluno dentro do LD, uma vez que, como se pode notar pela ilustração, embora inicialmente se suponha uma liberdade de expressão acerca daquilo que o aprendiz associa com o tema ecologia, logo após à apresentação do mapa são indicadas seis respostas às quais devem se seguir àquelas construídas pelo grupo para o que seja ser ecológico. No entanto, nos parece que o encaminhamento da questão não permite qualquer posicionamento *desviante* acerca dessa concepção, como se o ser ecológico fosse um já-posto a que não se pode negar. Assim, o que temos não é efetivamente uma discussão acerca da noção proposta, mas uma confirmação das verdades impostas sobre ela.

É interessante perceber duas figuras presentes nesse momento em que o mapa é apresentado: um coração e um desenho de um cérebro supostamente dividido em suas zonas. Tais figuras nos remetem, primeiramente, a uma consideração do componente emocional na construção dessa proposta de ensino, que pode ser traduzido com palavras muito freqüentes nesse método, como *motivação, lúdico, divertido, positivo*. Há, parece-nos, um desejo de tornar as atividades suaves, prazerosas, leves, o que pressupõe, por um lado, que o ambiente educacional e o trabalho do professor sejam, costumeiramente, desinteressantes e pesados, e, por outro, que um clima de positividade favorecerá o processo de ensino-aprendizagem. Por isso deixar falar livremente, evitar o trabalho sobre o erro, suavizar os temas *pesados e difíceis*, evitar a sobrecarga de informações a fim de não *assustar* o aluno.

Aos mapas, normalmente associam-se, em **LD1** – *Libro del profesor*, objetivos como ativar conhecimento, adquirir vocabulário, sistematizar conhecimentos, etc, o que já aparecia, embora de outro modo, em **LD2**, quando se utiliza uma seqüência fixa, cujo objetivo é apresentar amostras de língua, sensibilizando o aluno, o que se faz por meio de diálogos que o aluno vai

ouvir e repetir; ampliar vocabulário, por meio de exercícios, como relacionar palavras a desenhos, completar lacunas ou relacionar colunas; sistematizar conhecimentos pela apresentação de resumos gramaticais, a que se seguem exercícios de fixação, e consolidar e transmitir conhecimentos por meio de uma página que indica componentes culturais.

Vale notar que são recorrentes, ainda, expressões como *lluvia de ideas*, sempre utilizada para referir-se a espaços que devem ser criados para que os alunos falem *livremente* sobre o tema proposto, ou a insistência, como se mencionou, em idéias positivas, posturas positivas, formas positivas de corrigir, de agir nas aulas:

[...] Después de todo eso están tan **motivad@s** que el tema va solo. Hacemos dos **lluvias de ideas**: una con el tema de la ecología, otra con soluciones ecológicas. Estoy preparándoles para el vocabulario y las expresiones y contenidos de la unidad. (LD1 – Libro del profesor, p. 25)

Yo inicio esta nueva órbita de gramática con una **lluvia de ideas**: qué problemas hay en las grandes ciudades. Ya sé que es un comienzo **negativo** y eso en general no me gusta mucho, pero en este caso es necesario [...] (Idem, p. 37).

[...] Como me interesa tener elementos para poder hablar de estos asuntos, hago una **lluvia de ideas**, es decir, en la pizarra, un una transparencia o en una cartulina grande, escribo “el paro” y les propongo a mis estudiantes que digan palabras relacionadas; yo las anoto, las aclaro y añado otras. (Idem, p. 51).

Primero hago una **lluvia de ideas** sobre qué departamentos suele haber en una gran empresa: mis estudiantes van a la pizarra y los escriben. (Idem, p. 63).

Trabalha-se, assim, constantemente, com redes de conhecimento, promovendo, de forma controlada, uma oscilação entre dado e novo, entre um conhecimento prévio que o aluno já domine e seja capaz de expressar, e a informação nova que vai ser apresentada a ele e que precisa ser sistematizada para que, efetivamente, seja fixada, memorizada. Isso fica claro nas duas seqüências que seguem:

[...] **Controlo** que el número de palabras que sus estudiantes buscan en el diccionario es limitado (unas seis por persona), de tal manera que la clase no tenga que **memorizar** un número excesivo de palabras. Recuerde que en términos generales sus estudiantes son capaces de memorizar un máximo de unas diez palabras por frase.

[...] En la presentación del vocabulario que sus estudiantes han buscado para la ecología y problemas ecológicos, **reproduzca los mapas mentales** en la pizarra o en una transparencia y recoja lo que sus estudiantes digan; eso les ayuda a **sistematizar** y **memorizar**. (Idem, p. 25) (grifo nosso).

Essa preocupação com a sensibilização para o tema que será tratado nas unidades de ensino está presente também em LD4 e LD3, embora em nenhum dos casos os mapas mentais apareçam

como um recurso gráfico a ser utilizado, seja pelo aluno, em seu material, seja pelo professor em sala de aula. Em **LD4**, por exemplo, ao descrever o livro, declara-se sobre a parte inicial de cada unidade (Presentación):

Al comienzo de cada lección se especifican los objetivos comunicativos que se van a trabajar. (...) En las diferentes lecciones se alternan diversos tipos de textos, muestras de lengua, diálogos, fotografías, ilustraciones, cómics, etc. La activación de conocimientos previos y el desarrollo del interés de los alumnos por el tema son objetivos que **también** se contemplan en esta fase inicial. (**LD4**, p. 4) (grifo nosso)

Ativar conhecimento prévio não é um recurso central nessa proposta, embora se declare contemplá-lo, o que se pode observar ao analisar as páginas iniciais do capítulo 1 da obra:

lección
PREPARATORIA

1

Saludos y presentaciones

OBJETIVOS

- Saludar
- Presentarse
- Deletrear
- Despedirse



¡Hola, buenos días...

¡Hola!

¡Hola, buenos días!

¡Hola!

Buenos días.

Me llamo Carmen y soy la profesora de español.

1 a) Escucha y lee.

- ¡Hola! ¿Cómo te llamas?
- (Me llamo) Sara. ¿Y tú?
- (Yo me llamo) Carlos.

2 Presentate y saluda a tus compañeros.

- Me llamo... ¿Y tú?
- (Yo me llamo)...
- ¡Hola!
- ¡Hola!

b) Escucha y repite.

c) Practica con tu compañero.



8
ocho

lección

El alfabeto

a Escucha e identifica las letras.

a b c ch d e f g
 h i j k l ll m
 n ñ o p q r s t
 u v w x y z
 A B C Ch D E F G
 H I J K L Ll M
 N Ñ O P Q R S T
 U V W X Y Z

b Escucha y repite.

c ¿Qué letras no existen en tu lengua? Díselo a tu profesor.

PRONUNCIACIÓN

4 Escucha y marca con una cruz la letra que oigas.

e	i
c	z
v	b
q	k
s	x
h	ch
g	j

5 Escucha y subraya los nombres que oigas.

· Paco	· Paca
· Luisa	· Luis
· Paula	· Pablo
· Félix	· Felisa
· Manuela	· Manolo
· Juana	· Juanjo
· Gema	· Chema

9
nueve

Nessas páginas iniciais, de forma muito esquemática, apresentam-se os objetivos do capítulo e se passa diretamente para as estruturas lingüísticas usadas, nesse caso, para *saludar*, *presentarse* e *despedirse*, a que se seguem atividades de pronúncia e soletração.

Um pouco mais amplo é o procedimento adotado na unidade seguinte, em que se propõe relacionar nomes de pessoas à sua possível nacionalidade:

lección PREPARATORIA **2** **Origen y procedencia**

OBJETIVOS

- Preguntar y decir la nacionalidad
- Preguntar y decir qué lenguas se hablan
- Pedir información léxica y ortográfica

1 ¿Qué países te sugieren estos nombres?

A. Paola	1. Japón	9. Inglaterra (Reino Unido)
B. Carmen	2. Portugal	10. Francia
C. Cécile	3. Argentina	11. Holanda (Países Bajos)
D. Ingegar	4. Italia	12. España
E. Helmut	5. Estados Unidos	13. Alemania
F. Masako	6. Suiza	14. México
G. Mohammed	7. Suecia	15. Brasil
H. Sally	8. Egipto	
I. João		

Paola → Italia.

14 catorce

lección **2**

PRONUNCIACIÓN

El acento

a) Intenta leer los nombres de estos países.

Japón	Argentina	México
Portugal	Italia	
	Suiza	
	Suecia	
	Egipto	
	Inglaterra	
	Francia	
	Holanda	
	España	
	Alemania	
	Estados Unidos	

b) Escucha y comprueba.

3 Relaciona países con adjetivos de nacionalidad.

PAÍSES	NACIONALIDADES
1. México	A. Sueca
2. Argentina	B. Estadounidense
3. Italia	C. Inglés
4. Estados Unidos	D. Holandesa
5. Suiza	E. Mexicano
6. Suecia	F. Japonés
7. Egipto	G. Española
8. Inglaterra	H. Argentina
9. Francia	I. Francesa
10. Japón	J. Italiana
11. Holanda	K. Portuguesa
12. Portugal	L. Suiza
13. Alemania	M. Egipcia
14. España	N. Brasileño
15. Brasil	Ñ. Alemán

4 Completa la columna.

PAÍS	NACIONALIDAD
México	mexicano
Argentina	argentino
Italia	italiano
Brasil	brasileño
Egipto	egipcio
Suiza	suizo
Suecia	sueco
Inglaterra	inglés
Francia	francés
Japón	japonés
Holanda	holandés
Portugal	portugués
España	español
Alemania	alemán
Estados Unidos	estadounidense

FIJATE EN LA GRAMÁTICA

Adjetivos de nacionalidad: género

Masculino	Femenino
-o ... (suizo) (mexicano)	-a ... (suiza) (mexicana)
-consonante inglés	-consonante + a inglesa

Masculino y femenino

... -s (estadounidense)

15 quince

Trata-se de uma atividade preparatória dessa unidade em que se trabalha com o fim de *preguntar y decir la nacionalidad; preguntar y decir qué lenguas se hablan; pedir información léxica y ortográfica*. A proposta, no entanto, restringe-se a uma sensibilização inicial, a que seguem relações de elementos vocabulares, tópicos de gramática e, então, exercícios de fixação, seqüência utilizada em **LD4** na sua quase totalidade.

Já em **LD3**, embora se mantenha fixa a ordem de apresentação de conteúdos (área temática; funções comunicativas; léxico; conteúdo gramatical; fonética; canções), a introdução às unidades de ensino é feita de formas variadas, o que o diferencia das outras obras, em que se costuma seguir uma ordem rígida de apresentação dos elementos nas unidades. Assim, a tarefa de sensibilizar o aluno para o tema a ser tratado aparece ora com a apresentação de um mapa com os países que falam espanhol no mundo e uma discussão sobre as particularidades do espanhol falado nesses países⁸⁶, ora com diálogos que devem ser ouvidos pelos aprendizes, por meio dos quais se introduz o tema central da unidade ou textos para a compreensão de leitura, ocorrendo o mesmo em relação à organização interna do restante das unidades. Há também em **LD3** uma preocupação maior em verificar a compreensão do aluno acerca do que lhe está sendo apresentado do que sondá-lo sobre seus conhecimentos sobre o tema, o que, por exemplo, em **LD1** aparece de forma quase obsessiva. Essa diferença, entendemos, é extremamente significativa para o modo como é tratado o texto nos LDs e o próprio processo de leitura. Assim, enquanto em **LD3** se propõe uma abertura para a compreensão do texto, ou seja, procura-se extrapolar o espaço da análise lingüística ou do reconhecimento de informações⁸⁷ - embora tais procedimentos sejam mantidos -, nas demais obras isso é quase inexistente. Nelas, a maior parte dos exercícios de leitura resulta na verificação das estruturas lingüísticas ou elementos vocabulares que o aluno foi capaz de reconhecer, podendo ele responder às questões que lhe são dirigidas através da cópia de fragmentos do texto.

Uma última palavra sobre **LD1** nos parece importante. Nessa obra, o aluno é levado, constantemente, a “expressar-se livremente” sobre os temas, embora não se indique a necessidade de aprofundar as discussões, de trabalhar efetivamente com as idéias que vão aparecendo. Basta que o aluno se sinta “ouvido”, não importando o que ele diga sobre o assunto, o que não é colocado em questão.

⁸⁶ Anexo 6 (**LD3**, p. 8-9)

⁸⁷ Em **LD3** o trabalho com os textos leva em conta, também, a concepção de gêneros textuais, sendo constante a menção ao termo nas atividades de compreensão de texto.

Yo inicio esta nueva órbita de gramática con una **lluvia de ideas**: qué problemas hay en las grandes ciudades. Ya sé que es un comienzo negativo y eso en general no me gusta mucho, pero en este caso es necesario. Una vez que hemos finalizado, intentamos encontrar soluciones a estos problemas y le damos un aspecto **creativo y positivo** a la actividad. **Algunas soluciones son muy ingenuas; no importa.**

Entonces escuchamos la cinta: dos personas hablando de los problemas actuales y de las soluciones. **Simplemente** pretendo una **comprensión muy general**, es decir, entender de qué problemas hablan y de posibles soluciones. A continuación **presento los verbos irregulares en indefinido** del libro e **inmediatamente** después hacemos la actividad del parchís. Las perifrasis quedan para luego. En el parchís se trata de **practicar de una forma muy lúdica las formas de los indefinidos.** (LD1 – Libro del Profesor, p. 37) (grifo nosso).

Pode-se dizer, assim, que é simulada a abertura de espaços para o aluno que, na verdade, acaba atuando apenas como um ventríloquo, já que fala somente para que, a partir de sua fala, possam ser analisadas questões vocabulares e/ou gramaticais previamente estabelecidas. A insistência, portanto, nessa reativação do conhecimento prévio acaba por resultar num exercício quase mecânico em que o aluno deve falar o que sabe sobre o assunto. Isso não significa, no entanto, que seu dizer seja colocado em causa, uma vez que estão previamente definidos tanto a sequência de conteúdos a serem estudados quanto o encaminhamento que se dará a discussão, a qual se transforma em pano de fundo para o estudo das estruturas lingüísticas que darão sustentação aos diálogos que se quer realizar.

O que se percebe pelo exposto acima é que segue sendo vigente a busca por um sujeito-falante ideal, capaz de dizer tudo o que quer, de forma coerente e coesa, sem falhar, sem deixar furos, fazendo-se compreender claramente nessa língua que domina. Por meio do uso adequado da língua, esse sujeito consciente aparece como capaz de controlar a produção dos efeitos de sentido. A insistência no desenvolvimento de capacidades e competências leva à compreensão de que é possível ao sujeito dominar a língua, controlá-la e, sabendo adequar-se, controlar também os sentidos que por meio dela serão produzidos. Não se questiona o estatuto desse sujeito, sua dimensão inconsciente, tampouco o modo como se dá sua inserção no universo social, aparentemente uma imersão sem conflito, em que o domínio de certas regras é suficiente para que o sujeito integre-se ao lugar social que deseja e passe a produzir sentidos a partir dele, já que pode ser identificado, a partir do modo como usa a língua, dos recursos que emprega, das estruturas que produz, como membro de uma comunidade lingüística.

Analisando a noção de **competência comunicativa**, Widdowson (1991) afirma que o que se deve buscar ao trabalhar com o ensino de línguas é garantir a competência comunicativa para

interpretar, trabalhando-se, assim, as habilidades lingüísticas - que são da ordem da forma -, como parte do processo de aquisição de uma língua que, em última análise, deve levar o aprendiz a tomar **consciência** de como a língua alvo é usada para se conversar através dela. As habilidades de falar, escutar, compor e compreender, para o autor, referem-se à maneira pela qual o sistema da língua se manifesta como forma, e podem, inclusive, ser aprimoradas por meio de exercícios mecânicos; mas essas habilidades, se não forem relacionadas ao uso, impedem que efetivamente se trabalhe a competência comunicativa do aprendiz, a qual exige uma **capacidade** de fazer inferências sobre: (1) as proposições que as frases usadas expressam, bem como acerca da relação entre essas frases; (2) o modo como tais proposições se combinam e os atos ilocucionais que expressam⁸⁸.

3.2.3 As escolhas metodológicas e os efeitos sobre a construção dos lugares de professor e aluno no LD

A abordagem comunicativa aparece como a escolha metodológica de grande parte dos livros dedicados ao ensino de língua espanhola, embora não seja comum a explicitação dos referenciais teóricos. Nessa abordagem, procura-se compreender como no *comportamento lingüístico normal* as frases são usadas para produzir **discursos**, ou seja, para produzir uma **atividade comunicativa** da qual interessa saber a **força ilocucionária**. O discurso seria, assim, uma combinação entre proposições e atos ilocucionários, podendo ser analisado tanto em termos de coesão, que diz respeito ao modo como se combinam entre si as frases a fim de que se garanta o desenvolvimento proposicional; quanto em termos de coerência, quando esse desenvolvimento proposicional une-se ao ilocucionário, envolvendo os conhecimentos que se tem acerca dos contextos comunicativos e dos conhecimentos partilhados por seus participantes.

O domínio desses conhecimentos deveria permitir a tomada de decisões prévias pelo falante, que, assim, poderia garantir que algo fosse compreendido, interpretado da maneira desejada. Sustenta essa concepção a busca por uma comunicação sem ruídos, possibilitada por uma língua una e transparente, em que os equívocos, as ambigüidades são problemas a serem

⁸⁸ (...) *essa atividade (de criar ou recriar discursos) congrega uma compreensão da força comunicativa dos elementos lingüísticos contextualizados e isso está baseado num conhecimento de como esses elementos podem servir de pistas que podem ser interpretadas através do recurso a convenções de comunicação compartilhadas.* (WIDDOWSON, 1991, p. 98).

solucionados. Fala-se, sempre, para se comunicar, como se não houvesse situações em que o não-dizer se impõe e os sentidos escapam. A transparência da língua é um pressuposto pelo qual se apaga qualquer possibilidade de se analisar a sua relação com sujeito e historicidade. A língua é, assim, um sistema instrumental por meio do qual os indivíduos se comunicam, sistema sem falhas e furos, sistema de sujeitos cuja heterogeneidade sucumbe diante da necessidade de comunicar, concepção que se materializa nos LDs pela referência freqüente às atividades propostas como garantia de domínio da língua⁸⁹ ou pelo silenciamento sobre o que se entende por língua, como se não fosse essa noção objeto de discussões, como se não houvesse o que dizer sobre ela, como se fosse, desde sempre, um objeto conhecido e delimitado, como se existisse apenas uma forma de se olhar para a língua e, conseqüentemente, para seu ensino.

As afirmações acima buscam inspiração nos trabalhos de Austin e Searle. É preciso lembrar, no entanto, que, embora Searle (1981) tenha tentado submeter a realidade à regra, negando tudo o que é limítrofe, ainda assim se pode ver, pelo estudo da teoria dos atos de fala, o reconhecimento de uma certa imprevisibilidade na língua, a suspeita da impossibilidade de dominá-la completamente. Ainda que Austin (1990) tenha, por exemplo, buscado *resolver ambigüidades* - como quando lança mão da noção de explícito -, ele deixa, em seu texto, várias pistas de que há espaços de heterogeneidade na língua que nos impedem de considerá-la como totalmente previsível e formalizável, da mesma forma como imprevisíveis podem ser as situações de interação em que imergem os sujeitos.

Criar o espaço da regra, buscar os princípios explicativos que regem a língua é, não raro, uma empreitada que esbarra na dificuldade de encontrar **um** princípio explicativo que dê conta de todas as possibilidades de olhar para a língua, e o mesmo ocorre quando pensamos em situações de uso. Acaba-se, sempre, por esbarrar na constatação de que há espaços de não-previsibilidade no sistema da língua e que o sujeito não é capaz de dominá-la, pelo menos não tão completamente a ponto de que possamos trabalhar sempre na ordem do comportamento lingüístico normal. Esses questionamentos, no entanto, parecem não repercutir fortemente entre os comunicativistas, que seguem buscando esse lugar da normalidade, embora reconheçam que não está nas regras gramaticais a língua dos *falantes*.

⁸⁹ [...] se ofrecen propuestas didácticas que facilitan el aprendizaje del alumno y lo sitúan en condiciones de abordar con garantías de éxito situaciones de uso de la lengua [...] (LD4, p. 3)

Não muito diversa é a postura que se observa em relação ao social, que acaba nos fazendo retornar ao sujeito consciente, capaz de controlar a sua relação com o exterior. Certamente é inadequado, dizer que os comunicativistas ignoraram a relação entre língua e sociedade. Ao contrário, nessa corrente busca-se aproximar os estudos lingüísticos do universo em que se inserem os falantes de uma língua, pensando na diversidade de situações de interação em que se envolvem por meio do uso da língua e nos recursos que mobilizam para tanto e que são capazes de caracterizá-los como membros de uma comunidade lingüística. Essa abertura ao social - que parece adquirir um sentido de contextos de uso -, não significa, no entanto, conforme entendemos, uma modificação na concepção de sujeito que se tinha nas abordagens com inspiração behaviorista. O sujeito positivista e racional permanece nessa abordagem, na qual ainda se busca a unidade e a coerência como atributos essenciais a um sujeito-agente que aprende a aprender com a língua, controlando o seu próprio processo de aprendizagem na busca de alcançar um modelo anteriormente definido como o ideal.

Mas o que significa mesmo falar em **ensino comunicativo de línguas**? Para Almeida Filho (1998, p. 47), é conceber um processo que *organiza as experiências de aprender em termos de atividade/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua*. A grande preocupação do autor é que se entenda o que significa assumir uma abordagem comunicativa, atitude que requer um afastamento das formas da língua que descreve a gramática para ir ao encontro de manifestações lingüísticas autênticas, aquelas que levariam o aprendiz a reconhecer como verdadeiramente se realizam ações de linguagem nessa língua alvo. Assumir essa postura é, para ele, pressuposto para aquele professor que deseja verdadeiramente ser comunicativo, e que, para tanto, precisa conhecer as bases teóricas que fundamentam essa proposta de trabalho e não apenas manusear um material didático que se quer comunicativo.

A preocupação central nas discussões proposta por autores que se vinculam a essa abordagem é a ênfase dada à norma gramatical no trabalho de sala de aula, atitude amplamente criticada por eles. Estuda-se, assim, a forma em detrimento do uso, trabalhando-se a aprendizagem da regra, o conhecimento sobre a língua, e não a língua como uma *ferramenta de comunicação interpessoal*, como o querem os comunicativistas, para quem o conhecimento da língua deve servir para que o falante possa realizar **tarefas** através dela. Alcançar isso depende não apenas do exercício consciente de aprender formas codificadas, mas de um investimento na

capacidade de uso comunicativo, que, como foi exposto anteriormente, requer o conhecimento da adequação das formas a um propósito comunicativo específico, o que não é comum nas salas de aula de línguas, onde, apesar de se falar em objetivos comunicativos - que constam nos programas e nos livros didáticos -, o que se percebe é a permanência do ensino sobre a língua como norma. Essa crítica, alertam, não implica a afirmação de que as unidades gramaticais e seu estudo não sejam importantes, mas a consciência de sua insuficiência quando o objetivo é ensinar uma língua estrangeira, trabalho que exige a integração de unidades gramaticais e funções comunicativas *em unidades do discurso maiores* (Almeida Filho, 1998, p. 59).

Essa preocupação leva o autor a falar sobre **tarefas comunicativas**, as quais, segundo ele, são aquelas cujo propósito é o uso comunicativo da língua, estando a atenção do usuário centrada não na estrutura lingüística, mas no seu significado. As tarefas comunicativas se desenvolveriam a partir de temas ou tópicos que levariam o aluno a agir, inserindo-se em uma determinada situação comunicativa autêntica, assim ele estaria mais próximo da língua-alvo e, podendo experimentá-la, teria mais chances de desenvolver a sua competência comunicativa.

Acredita-se que as atividades comunicativas incentivam a aprendizagem subconsciente da L2 (a aquisição, portanto, nos termos de Krashen). Desde que nos atos de comunicação, a atenção do aluno esteja principalmente no significado da mensagem e não no código, a aprendizagem que ocorrer durante tal uso lingüístico deve ser amplamente subconsciente. (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 27).

A realização das tarefas traria o *insumo* necessário à aquisição de uma língua-alvo e não apenas à sua aprendizagem consciente, o que se torna ainda mais efetivo na sala de aula de língua estrangeira se conseguir criar *ambientes* em que o aluno se sinta *imerso* nessa língua, *como se fossem bolhas de imersão e de uso da língua-alvo, e dentro dessas bolhas os alunos entrassem e realizassem ações, criando e se envolvendo com a nova língua, sem empreender muita análise consciente do sistema*, diz Almeida Filho (2000, p. 30), para quem, no entanto, é importante prever espaços para *sistematizações na língua-alvo*.

O aluno deve assumir um papel ativo, sendo motivado pelos insumos que trazem a ele os materiais didáticos e a metodologia adotada pelo professor, que, segundo Leffa (1988), de acordo com a abordagem comunicativa, devem ser determinadas pelas necessidades dos aprendizes. De acordo com o autor, modificam-se, ainda, nessa abordagem os papéis ocupados por professor e aluno na interação em sala de aula. A atenção, que costumava permanecer centrada na figura do professor, responsável por controlar a aprendizagem, volta-se para o aluno, que é incentivado a

realizar atividades comunicativas de forma autônoma, o que também seria reforçado pelo uso das chamadas tarefas comunicativas. O professor, por sua vez, assume o papel de orientador, coordenando as atividades e redirecionando os trabalhos sempre que isso se tornar necessário. Ele precisa ser, como o aluno, um aprendiz, um pesquisador que faz da sala de aula seu objeto de estudo, propondo alternativas para os impasses que por ventura perceber que estejam ocorrendo.

Os fragmentos abaixo são exemplos dessa promessa, explicitada em muitos LDs, de colocar o aluno no centro dos movimentos de ensino-aprendizagem, fazendo-o refletir sobre os processos por que passa e valorizando suas diferentes dimensões:

El curso está **centrado en el alumno**, a quien lleva a la **reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje** a la vez que fomenta su autonomía y su confianza. (LD4- Guía didáctica – p. 4) (grifo nosso)

Actualmente se va instalando un nuevo concepto pedagógico en el ámbito de la enseñanza de idiomas: tomando como base el enfoque comunicativo, acoge nuevos impulsos procedentes de **la revalorización del sujeto aprendiz** y, por otra parte, del reconocimiento de la dimensión psicológica y emocional del aprendizaje y de la pedagogía del positivo. (LD1 – Libro del profesor, p. 3) (grifo nosso).

Mas se a idéia de centrar o processo no aluno está presente em muitos métodos, esse espaço do professor-pesquisador, no entanto, não aparece nos LDs, nos quais sobressai, por outro lado, o desejo de que se mantenha o controle do processo de ensino aprendizagem, o que parece ser agora, tarefa do próprio LD, já que o professor assume, em muitos métodos, o papel de um instrutor, a quem cabe, apenas, intermediar a relação entre o aluno e o livro. É muito, comum, por exemplo, a inclusão de atividades cujo fundamento é levar o aluno a recordar conteúdos e refletir sobre a própria aprendizagem⁹⁰, conquistando a autonomia, como as seções **Recuerda** (con el corazón y con la cabeza) y **En autonomía**, em LD1:

Recuerda (con el corazón y con la cabeza): Al final de la unidad se presentan dos páginas de **recapitulación** de la unidad, teniendo en cuenta **los modos fundamentales de procesamiento de nuestro cerebro**. Por un lado, satisfacemos el deseo analítico del/de la alumn@ haciendo que este/a refleje de nuevo, **inductivamente**, todos los

⁹⁰ Procedimento muito semelhante ocorre em LD4: “Las lecciones de repaso ponen a disposición de los alumnos y del profesor materiales **destinados a la revisión y al refuerzo de contenidos** tratados en las cinco lecciones precedentes. Dado que el objetivo fundamental de esas lecciones es la **activación de contenidos para que el alumno siga reteniéndolos** en su repertorio lingüístico, el profesor puede proponer la realización de determinadas actividades incluidas en ella cuando lo considere conveniente, aunque eso implique alterar el orden en que aparecen en el libro, y así satisfacer las necesidades reales del alumno.” (LD4, p. 5) (grifo nosso). Na obra, embora se declare que o professor tem a liberdade de propor as atividades quando considerar conveniente, permanece como propósito central a assimilação de conteúdos como a possibilidade de que novos conhecimentos sejam adquiridos e igualmente assimilados.

conocimientos léxicos, gramaticales y funcionales adquiridos en la unidad (con la cabeza). Por otro lado, le proponemos una actividad sintética que asegura una **asimilación global**, con **todos los sentidos**, en un contexto afectivo y adaptada a diferentes tipos de alumn@s. Puede ser una forma de visualización, una relajación, creación de una metáfora, viaje de fantasía o trabajo con movimiento (con el corazón).

En autonomía: Cuatro páginas de **práctica controlada** de todos los contenidos de la unidad para los estudiantes que no han podido asistir a clase o que precisan de un refuerzo en su aprendizaje o como actividades complementarias para que le profesor/-a las utilice en clase. (LD1 – Libro del Profesor, p. 3) (grifo nosso).

Esses momentos aparecem, no livro, como pausas para que o aluno reflita sobre as atividades que realizou até então, sistematizando o que aprendeu e tomando consciência dos processos por que passou. Essa pausa auxilia no controle da aprendizagem e no cálculo do que foi assimilado (ou não), como forma de fazer o aluno voltar-se sobre suas própria falhas, reforçando seus conhecimentos. É interessante notar, ainda, a divisão entre coração e cabeça, proposta que aparece como a realização de uma promessa de olhar para os elementos psicológicos e afetivos envolvidos na aprendizagem, o que se faz, no entanto, por meio da criação de uma dicotomia: há momentos para pensar, e sistematizar o que foi aprendido (listando o vocabulário estudado, recordando pontos gramaticais específicos, etc) , e há momentos para sentir, envolver-se com a língua (ouvindo canções, lendo poemas, observando imagens e se expressando livremente sobre elas, etc), dimensões que parecem, no entanto, não se encontrar.

Embora não se possa negar o valor das tarefas comunicativas, no processo de ensino-aprendizagem de segunda língua, é preciso notar que elas reforçam em muito uma visão instrumental da língua, levando a uma desconsideração das condições de produção de um dizer e provocando uma cisão profunda entre forma e sentido. Isso se dá pelo fato de haver uma reiterada preocupação em marcar que na realização de uma tarefa comunicativa o que importa é fazer com que o aluno volte a sua atenção para o significado e o estabelecimento de sentidos a partir do que diz, sem preocupar-se com a forma utilizada, ignorando-se, assim, que a forma faz sentido e pressupondo, novamente, uma possibilidade de controle dos sentidos por parte do sujeito.

Desse modo, ainda que se admita a necessidade de se estudar os elementos formais da língua, cria-se um espaço reservado apenas a esse trabalho, do qual devem se ocupar as atividades lingüísticas. Os pesquisadores perceberam em parte essa necessidade, apontando para a possibilidade de se buscar um equilíbrio entre forma e conteúdo, embora sua preocupação estivesse centrada num possível afastamento da forma gramatical. A separação entre aquisição e

aprendizagem é que parece criar essa divisão, já que a primeira pressuporia uma experiência inconsciente e natural, enquanto a segunda é resultado do exercício formal e consciente.

Mascia (2002, p. 135) analisa, em relação a essa proposta, o que chama de ecletismo metodológico. Para ela, *embora tenha surgido como reação aos métodos behavioristas, a Abordagem Comunicativa vai incorporando, aos poucos, certos aspectos que passam a ser considerados como positivos, como o uso da gramática e as sistematizações*, o que se deve, em parte, ao caráter positivista e racional do sujeito nessa abordagem, que trabalha com uma visão modernista em educação. A não-problematização do sujeito, mostra ela, leva à construção da homogeneidade e ao *apagamento dos conflitos*, reforçando um discurso a que subjaz a busca da verdade e do progresso.

3.2.3.1 O professor usuário do livro: a negação de um espaço

Esse discurso da verdade e do progresso de que fala Mascia atravessa, portanto, o livro didático, permeado, ainda, por um outro discurso que insiste em ecoar nessas produções, o do professor como um consumidor do LD. Colocado nesse lugar, a ele cabe apenas o papel de fazer a ponte entre o aluno e o livro, no qual encontra os saberes necessários para a tarefa que tem a cumprir.

A imagem do livro didático enquanto o espaço **do saber** a ser adquirido pelo aluno passa, por exemplo, por uma desconsideração da necessidade de explicitar ao professor os referenciais teóricos utilizados em sua construção, criando, para o LD, a aparência de um objeto que tem origem em si mesmo. Ao professor, bastam as *instruções* trazidas pelos manuais e que vão auxiliá-lo na tarefa de levar a cabo *com sucesso* a proposta apresentada. Tanto em **LD1**, como em **LD2** e **LD4**, faz-se sentir um silenciamento em relação a autores e obras de referência, já que há apenas indicações de serem, essas, obras inspiradas numa abordagem comunicativa, ao qual são integrados **novos** enfoques metodológicos, como a pedagogia do positivo, no caso de **LD1** (embora essa inclusão do positivo no ensino apareça também nas outras obras), e o Plano Curricular do Instituto Cervantes, a que declaram adequar-se tanto **LD2** como **LD4**⁹¹. Nessa

⁹¹ Essa ausência, assim como a insistência nos exercícios estruturais, é uma constante em outras obras destinadas ao ensino de língua espanhola no Brasil. E que, embora não tenham sido mencionadas em nosso texto, por haveremos escolhido concentrar nosso trabalho sobre os LDs selecionados, são exemplares dessa restrição do espaço do professor em sala de aula a construção de seu lugar como o de um coadjuvante no processo.

última obra, na *Guía didáctica*, aparecem algumas considerações metodológicas, em que se reforça a escolha por uma abordagem comunicativa, o apoio em uma metodologia motivadora e variada, por meio da qual se busca levar o aluno ao uso criativo da língua. Além disso, apenas esclarecimentos sobre a organização das unidades.

Exceção a isso é **LD3**, em que se olha para o professor efetivamente como parte do processo de ensino-aprendizagem. Isso explica um maior espaço de atuação para esse sujeito, que passa a ser informado, por exemplo, sobre os referenciais teóricos que orientam a proposta. Isso, aliás, nos parece extremamente significativo, uma vez que ao informar o professor sobre as obras consultadas para a elaboração do material didático e indicar a ele o que pode ser lido para complementar o trabalho apresentado, suaviza-se a construção do LD como um regime de verdade, já que abre espaços de interlocução. Nessa obra, dá-se ao professor a possibilidade de efetivamente entrar em contato com a teoria que subsidiou a proposta e, portanto, esboçar posicionamentos a seu respeito.

Esses procedimentos não aparecem nas demais propostas analisadas, nas quais, como se disse, não se faz menção clara a textos e autores que fundamentam teoricamente a obra, como se ela fosse fruto apenas da experiência de seus criadores, de sua prática. Apaga-se⁹², assim, a dimensão teórica de uma metodologia de ensino e constrói-se, como dissemos, o efeito de verdade, a imagem do LD como o portador de um saber já instituído, legitimado pela prática e, portanto, inquestionável. Por esse mesmo movimento, dilui-se também a dimensão política que envolve todos os processos de ensino-aprendizagem e, portanto, as escolhas feitas nesse território. Assim, não só o professor e o aluno aparecem como *seres despolitizados e ideologicamente neutros*, como disse Carmagnani (1999, p. 130), mas o próprio livro.

Aliás, a sobreposição da prática⁹³ sobre a teoria é algo presente em **LD2**, livro no qual os raros espaços de menção o professor se dão de forma bastante objetiva, na capa de abertura de cada uma das unidades do livro ou no interior das unidades, e da seguinte forma:

⁹² As noções de língua e cultura, as concepções de ensino-aprendizagem, as posições sobre competência e eficácia, e menção constante a uma pedagogia do positivo aparecem situadas na ordem do consenso, do óbvio, e, portanto, naturalizadas, como se não houvesse nenhuma cisão, nenhum espaço para a (des)construção. Desse modo, outro apagamento é produzido, aquele da dimensão política do fazer pedagógico.

⁹³ É muito comum que seja referida, no LD, a experiência de seus idealizadores como argumento de autoridade, que entendemos, acaba por reforçar esse efeito de um discurso de verdade que o LD veicula, uma vez que essa larga experiência legitima o dizer do autor e o sobrepõe sobre a do professor, apagando as possibilidades de discordância: [...] (el libro) *es resultado de numerosos años de experiencia docente en distintas instituciones y escuelas* [...]. (**LD1**, p. 3); *Nuevo Ven parte de la larga experiencia docente que proporcionan los miles de estudiantes que han aprendido español con Ven.* (**LD2**, p. 3)

Si es el primer día de clase y el profesor no conoce a los estudiantes, esta sección es muy apropiada para presentarse. **El profesor saluda y se presenta nada más entrar en clase:**

Profesor: Hola. (**repite** varias veces hasta que los estudiantes respondan)

Estudiantes: Hola.

Profesor: Me llamo... (**repite**, se señala a si mismo).

Profesor (a varios estudiantes): ¿Cómo te llamas?

Si el estudiante responde repitiendo: *¿Cómo te llamas?*, **el profesor contesta:** *Me llamo.* [...] (p. 7)

Como repaso de los contenidos de la unidad 1, el profesor pregunta a un estudiante: *¿Cómo te llamas?/ ¿Qué haces?/ ¿Dónde vives?*. A continuación el profesor se dirige a los demás estudiantes y presenta al estudiante al que ha dirigido las preguntas: *Este/a es... Es... Vive en...* Repita las preguntas para presentar estudiantes de sexo diferente [...]. (p 19).

Antes de comenzar la sección

Los marcadores de lugar:

El profesor describe la ubicación de objetos de la clase, como ejemplo. Luego, se juega a adivinar un objeto a partir de su situación.

Se esconde un objeto pequeño y los estudiantes tienen que encontrarlo. Otros estudiantes, que saben dónde está, van dando instrucciones (*A la izquierda, detrás de...*) (p. 32)

Nossa análise aqui poderia ser substituída por uma pergunta. Onde está o professor? *El profesor*, aquele do qual se fala, indiretamente, aparece, aqui, amarrado a um olhar que o construiu como um indivíduo a ser guiado, realizador da proposta, a quem se dá todas as instruções necessárias para que ele não tropece, quiçá, na sua própria falta de conhecimento sobre o fazer pedagógico e, por que não dizer, sobre a língua espanhola, já que os comandos incluem exemplos das estruturas lingüísticas a serem utilizadas pelo professor. Essas *falhas* que por ventura possa ter o professor, o livro supre ao dar os caminhos a serem seguidos para a execução de cada uma das tarefas.

Vale lembrar que o Libro del Profesor, nesse caso, é apenas uma reprodução do livro do aluno, a que se acrescentam as indicações dos procedimentos a serem adotados e materiais adicionais, como CD e transcrições de áudios. As instruções para o professor aparecem em letras muito pequenas no final da página de apresentação das unidades. Parece-nos bastante claro que o lugar do professor, em **LD2**, é de um mero reprodutor de tarefas, que deve seguir rigidamente as instruções que lhe são dadas e que determinam seu modo de agir em sala de aula. O LD, nesse caso, traz não só o saber que deve ser transmitido, mas o modo correto de fazê-lo, não dando margem a *criações* daquele que, aqui, tem o papel apenas de promover o acesso do aluno ao

conhecimento que está no LD, o qual assume o lugar de verdadeiro promotor dessa aprendizagem. A voz do professor é completamente silenciada, uma vez que não há nenhuma interação possível entre ele e o livro, ele e o aluno, que não seja aquela exigida pela atividade proposta. Seu trabalho de guia reduz-se, portanto, a efetivamente seguir as páginas do manual didático e sanar as dúvidas que o aluno tiver, sem que mereça qualquer esclarecimento sobre o porquê das atividades propostas. Embora na introdução se fale em *sugerencias de explotación*, o que se efetiva no discurso para o professor são ordens de como proceder em aula, já que apenas por meio delas se faz a interlocução entre **ele** – *el profesor* - e o livro. No resto, silêncio.

Em **LD4 – Guia Didáctica**, pode-se perceber a mesma preocupação em guiar o trabalho do professor, já que para toda atividade há uma descrição do procedimento a ser adotado:

Pre calentamiento

Comente a sus alumnos que les va a contar qué hace usted un día normal y que dos de las informaciones que les dará son falsas; ellos deben detectar cuáles son. **Es aconsejable que incluya** en estas frases algunas con verbos irregulares (por ejemplo, *empiezo a trabajar a las once de la mañana, me acuesto a las tres de la mañana, etc.*).
[...]

- 1 a) **Estimule** a los alumnos a que le pidan el significado de las palabras y expresiones que desconozcan.
- b) **Asegúrese** de que entienden todo el vocabulario.

O recorte acima é apenas um exemplo do que se vai repetir em toda o guia que é destinado ao professor, em que chama atenção o uso recorrente de verbos no imperativo. Assim, as *sugerencias* são iniciadas quase que exclusivamente com *centre, estimule, explique, pídales, escriba, haga, etc*, intercaladas a raros momentos de modalização, como “*Si lo deseas,(...), puedes pedir*”, que, em geral, versam sobre atividades complementares às propostas pelo livro. Se não bastasse, então, uma sequência rígida a ser seguida na execução das unidades, que assim se organizam, o professor recebe ordens, também, de como proceder a fim de alcançar os objetivos determinados pelo livro, sem que, no entanto, lhe seja dada a possibilidade de questionar o que está sendo posto, uma vez que não lhe são informadas as fontes de pesquisa que dão sustentação a essa proposta. É preciso agir em aula, o que deve ser feito com dinamismo.

O silenciamento da voz do professor, executor de tarefas, também aparece no modo como são dadas as instruções em **LD1 – Libro del Profesor**, que é aberto por uma apresentação em que se descreve a organização e os conteúdos do livro. Ao final da introdução, uma relação do

Material Complementario, ou seja, material adicional que o professor recebe ao adotar o método e cujo objetivo é *hacer su clase más dinámica y variada* (p. 5). Reforça-se, nessa parte introdutória, a utilização de noções que permeiam toda a organização do livro, ou seja, o desejo de que esse ensino seja leve, agradável, divertido, dinâmico, e que leve à autonomia e à conquista da competência. Termos como *atractiva, comprensión clara y auténtica*, são constantes nessa introdução para referir-se às atividades propostas e atrelam o sucesso do processo de ensino-aprendizagem à qualidade do material didático que está sendo apresentado e à variedade de materiais complementares oferecidos ao professor, que assume um papel de coadjuvante no processo, já que todas as escolhas já foram feitas por ele, a quem é dirigido um discurso *acolhedor*, como se o professor estivesse sendo recebido pelo livro e pudesse, ao utilizá-lo, alcançar o sucesso e o prazer de ensinar. Ao professor cabe, portanto, usar adequadamente o que lhe é oferecido.

Esperamos que Planet@ sirva de estímulo y de fuente de **creatividad** para aquellos profesores y aquellas profesoras que lo elijan. Esperamos que su **entusiasmo**, su **motivación**, su **espontaneidad** y **fantasía** den aún más vida a este Planet@ y que tengan tan buenas experiencias con el libro como las que nosotr@s hemos tenido. (**LD1** – Libro del Profesor, p. 5) (grifo nosso).

Esse enunciado é bastante ilustrativo do imaginário criado sobre o professor ideal para esse método, um professor *criativo e motivado*. Não por acaso vê-se constantemente, em campanhas publicitárias de escolas de línguas, o recurso a imagens que remetam à juventude e modernidade: professores muito jovens, em geral bonitos, vestindo roupas da moda e trabalhando em seus notebooks interagem com alunos sorridentes, que livremente circulam em espaços coloridos. Plenamente integrado a essa era tecnológica, da comunicação virtual (vide o @ usado na grafia de seu título), esse método parece desconsiderar a variedade de elementos que podem estar implicados no processo de ensino aprendizagem, restringindo o professor ao método, garantia de qualidade e eficácia, sem dar a ele possibilidades de posicionar-se em relação ao dito, já que basta seguir as instruções para ter sucesso com a proposta de ensino.

Em **LD1** também não há, em nenhum momento, seja no livro do professor ou no do aluno, a indicação do referencial teórico utilizado em sua construção, tampouco movimentos em direção à problematização das concepções que direcionam essa produção, as quais aparecem, como se verá, como naturais. Embora se crie a impressão de uma abertura em relação ao lugar do

professor no processo de ensino-aprendizagem, insinuada ao se mencionar o professor como aquele que dá vida ao método, criando-se a ilusão de que é ele o artista que *manipula* as marionetes que vão se mover no palco da sala de aula, parece-nos que, ao contrário, mais forte se torna a concepção de que o método guia o professor.

Isso está presente, por exemplo, no modo como se organiza **LD1** – Libro del Professor, em que, a cada capítulo, são descritos os objetivos da parte em questão, o *itinerário* que será seguido - para que não restem dúvidas da ordem de realização das atividades -, e, novamente, para cada atividade, seus objetivos, a forma de desenvolvê-la e sugestões⁹⁴. A isso seguem, então, caricaturas de supostos professores de língua espanhola, acompanhadas de balões de diálogo em que esses profissionais, das mais diferentes nacionalidades, falam ao professor-usuário do livro, indicando suas sugestões. A idéia do ensino-aprendizagem como algo divertido volta à cena em termos como, *atracción, aventura, entusiasmo*, que permeiam a saudação feita por esse suposto professor àquele que, agora, vai **aprender a usar o livro**. Em seguida, uma nova caixa de diálogo aparece com uma relação do material que deve ser levado para a sala de aula. Segue-se a isso a descrição de cada uma das atividades propostas no tema, determinando-se seus objetivos e a forma de desenvolvê-la, além, é claro, de uma nova caixa de diálogo⁹⁵ (conforme o quadro abaixo) por meio da qual o professor fica sabendo o que fazer em sala de aula.

Objetivos

1. Que sus estudiantes conozcan los países en los que se habla español y la dimensión geográfica del español.
2. Que se familiaricen con los diferentes acentos y pronunciaciones del español.
3. Que activen sus conocimientos culturales de los países en los que se habla español.

Desarrollo de la actividad

Sus estudiantes observan el mapa del mundo con los países en los que se habla español. Entonces escuchan la cinta o ven el vídeo con los diferentes hablantes. Toman notas de las diferencias y se comenta en pleno.

Cada estudiante dice qué es lo que asocia con cada país. (**LD1**-Libro del profesor, p. 10-11)

⁹⁴ Vale ressaltar que, assim como em **LD4**, aqui também as *sugerencias*, em sua maioria, carregam uma ordem bastante clara de como agir: “**Corrija** los resultados de la actividad del hemisfério izquierdo en una transparencia, para que sea visible para toda la clase”. (p. 42); “**Cambie** el orden de la actividad (...). Después **explique** las perifrasis y **continúe** la unidad.” (p. 82); “**Motive** a sus estudiantes sobre el tema de la lectura (...). Después léales la frase de inicio de la actividad y comience con el juego.” (p. 122).

⁹⁵ Um exemplo do modo de apresentação desses balões de diálogo entre um suposto professor de espanhol e o professor-usuário desse livro foi reproduzido na página 120 desse trabalho.

Sugerencia:

Dado que la última actividad hay que realizarla individualmente y por escrito, mándesela como trabajo para casa.

Bueno, para empezar, inicio la clase presentándome, claro. Les digo mi nombre, mi lugar de origen y la **información que creo necesaria**. De momento, **poca**. Entonces muestro un gran mapa del mundo y lo pego a la pared y presento carteles publicitarios de los países en los que se habla español. Les pido a mis estudiantes que se pongan de pie y que señalen los países. (...) Se trata **simplemente de activar sus conocimientos** y, por lo tanto, no voy ni a corregir ni a aportar más información. (...) Luego les informo a mis estudiantes de que tenemos un **maravilloso mundo** por conocer. De momento me limito a poner la cinta audio o el vídeo y dejar que la musicalidad del español les empape. (LD1 – Libro del Profesor, p. 11) (grifo nosso)

Embora se tenha um texto em que o tom imperativo tenha sido bastante suavizado, não nos parece que em **LD1** o desejo de regular o trabalho do professor esteja menos presente. Seguir de perto cada uma das atividades que o professor vai realizar com os alunos é uma constante, que vem acompanhada de indicações precisas do que deve ser feito nesses momentos tanto pelo professor como pelos estudantes. Esse cerceamento do trabalho do professor ganha ainda mais força pela introdução dos supostos diálogos com os outros professores, já que não é apenas o autor do livro que indica que ele faça isso ou aquilo, mas profissionais, como ele, que conseguem realizar sua tarefa de ensinar com sucesso e paixão, vide o modo como se apresentam e que não deixa opção ao professor senão acolhê-las.

Hola, ¿cómo está? Yo soy un profesor francés de español. Desde que era niño sentía una fuerte atracción por la lengua y cultura españolas y, por eso, ahora me dedico a la enseñanza del español. Para mí, empezar un nuevo curso es empezar una nueva aventura en la que quiero transmitir a mis estudiantes esa pasión que yo siento por el español. [...] Espero ser capaz de transmitirles mi entusiasmo por este fascinante mundo de la enseñanza de una lengua tan maravillosa. (p. 8)

Hola, buenos días. Soy la encargada de presentarle cómo trabajo con el tema 1, **La Ecología: salvemos el planet@**. Espero que mis reflexiones y mi experiencia en clase le sean de utilidad. Yo trabajo en México DF, en la universidad donde recibimos estudiantes de todo el mundo que quieren aprender o mejorar su español. Por ello el ambiente en que me muevo es muy internacional y variopinto, pero estoy segura de que, aunque usted trabaje en otras situaciones, les serán útiles mis reflexiones. (p. 23)

Assim, sob a capa de sugestão, encontramos instruções muito precisas de como o professor deve agir em classe, como se mover, que materiais usar, como interagir com os estudantes, que postura assumir diante da sua turma e da língua espanhola. Sob a capa de

supostos depoimentos de professores de língua espanhola em diferentes países, aparece nesse material a voz de seus autores, por meio da qual se estabelece, rigidamente, **o que deve ser feito e o que não deve ser feito em sala de aula por esse professor**, a quem são impostas limitações claras, que o situam como aquele que deve apenas mediar a interação entre o aluno e o livro, sem estender-se demasiadamente, seja dando informações excessivas ao aluno, seja corrigindo-o nesse momento de sensibilização por que ele deve passar. Tampouco cabe a esse professor propor questionamentos sobre a língua ou a cultura que o aluno está buscando, apenas, envolvê-lo nesse *maravilloso mundo*. Produz-se, assim, por uma suposta aproximação entre o professor a ser instruído e essa voz que o *aconselha* a como agir em classe, um discurso da prescrição. De modo semelhante ao que ocorre no livro do aluno, em que se simula um espaço de escuta a partir do qual o aprendiz é chamado a falar sem que, no entanto, leve-se em conta efetivamente o que ele venha a dizer, aqui se simula um espaço de diálogo⁹⁶, em que o professor é convidado a interagir com seus colegas, que, no entanto, se apresentam sob a capa da autoridade: falam porque têm experiência no assunto, e suas sugestões são, portanto, chaves para o sucesso em sala de aula.

Em nenhum momento, no entanto, entram em causa questões teóricas, divergências quanto aos procedimentos a serem adotados, à metodologia proposta, discussões sobre a noção de língua com que se trabalha, a abordagem de questões culturais, etc. Ao contrário, embora se forje uma inclusão das diferenças, já que falam professores franceses, mexicanos, marroquinos, brasileiros, espanhóis, etc., essas diferenças são homogeneizadas, não há conflito, não há discordância, apenas um consenso sobre a melhor forma de utilizar os recursos disponibilizados pelo livro, tendo-se em mente o entusiasmo, a motivação e um desejo constante de tornar positiva, confortável e relaxante a atividade em sala de aula (termos que recebem, como adicional, a @ em sua grafia), a exemplo do que se vê no fragmento abaixo, que versa sobre uma atividade de relaxamento proposta em **Recuerda** (con el corazón):

Me encanta esta actividad, porque, como he hecho moverse mucho a mis alumn@s, me agradecen que hagamos una relajación. ¿Ha usado alguna vez esta técnica en su clase? La relajación física y/o mental es un recurso de incalculable valor en la clase, ya que está demostrado que cuando nuestro cerebro está más relajado, es capaz de asimilar mejor y de forma más duradera la información. Además, es muy importante que aprendamos a identificar nuestros malos hábitos posturales para eliminar tensiones. La relajación puede hacerse de maneras muy diferentes, y, en cualquier caso, usted y sus alumn@s deben sentirse cómod@s [...].

⁹⁶ Recorrendo aos termos de Bakhtin, temos aqui uma construção monológica, embora venha ela disfarçada por uma suposta variação das vozes por meio das quais se apresenta. Ledo engano, uma vez que não há polifonia, não há alternância de vozes, apenas a homogeneização do dizer construído sob a capa da diferença.

En este caso se trata de una versión simplificada de la relajación progresiva de Jakobson; esta relajación juega con que el/la alumn@ identifique la tensión y la distensión. Para ello va recorriendo su cuerpo y debe tensar o destensar cada miembro. El resultado es un agradable bienestar. Y, por supuesto, **una interiorización de las formas del imperativo, que para eso estamos en clase de español. La actividad, además, ayuda a recorrer el vocabulario del cuerpo.** (LD1 – Libro del Profesor, p. 125)

Entendemos estar diante de um exercício de poder sobre o sujeito-professor, estratégia que, ao silenciá-lo, fala para ele, por ele e sobre ele sem, no entanto, criar espaços para sua voz: o professor passa a ser falado pelo LD, que se incumbe da tarefa de delinear seus espaços, controlar seus movimentos. Forja-se, assim, um imaginário para o professor do qual ele não pode fugir, sob pena de fracassar em sua tarefa primeira: cumprir o propósito da obra de levar seu aluno a tornar-se um falante competente da língua alvo. Sendo assim, resta ao professor, motivado e motivador, consciente de seu papel e dos propósitos que devem guiá-lo, seguir as instruções do livro e assumir como suas as posturas nele defendidas, ainda que não tenha clareza sobre elas, ainda que discorde delas, o que, de acordo com o discurso do LD, aparece como uma impossibilidade.

Mesmo em **LD3**, em que há um diálogo mais efetivo com o professor, já que se permite a ele conhecer os textos com que dialoga a obra e buscar leituras extras que possam auxiliá-lo na discussão sobre elementos específicos do trabalho que está sendo proposto – relativizando, assim, a ilusão de completude do LD -, muitas sugestões de procedimento aparecem sob o rótulo da prescrição.

Nessa obra, a idéia de um ensino motivador, eficaz e prazeroso ainda é muito presente, mas, a diferença de outros métodos, o manual inicia não com instruções de como ministrar a aula, mas com explicitações acerca das concepções teóricas, que guiam o LD. A isso seguem explicações sobre a carga horária, as variantes a serem abordadas e sua forma de tratamento, bem como a estrutura do livro e procedimentos de avaliação, procurando-se explicitar, embora de forma sucinta, as escolhas feitas pelas autoras e garantindo-se, assim, espaços de reflexão para o professor que deixa de ser visto como um simples executor de tarefas, já que se dá a ele ao menos a oportunidade de consultar o referencial teórico que foi utilizado para a elaboração do livro e elaborar as atividades de avaliação de acordo com seus objetivos (já que há uma relação da bibliografia utilizada e referências complementares, conforme já mencionamos, e que podem ser vistas na página 12). Não se pode deixar de notar, no entanto, que, ao fazer menção ao modo como se organizam as unidades do livro, a descrição de cada uma dessas partes é acompanhada por um quadro de *Sugerencias de procedimiento*, em que recomendações de como proceder em

relação às atividades são oferecidas ao professores. Assim, ao lado de estruturas como “*pueden presentárselos*”, “*pueden hacer*”, encontramos outras como “*evitar llamarlos*”, “*hacer una lectura*”, “*es importante que el alumno no lea*”, “*los alumnos deben*”, “*el profesor debe*”, “*es imprescindible*”.

El profesor debe estimular la comunicación entre los alumnos y orientarlos a no utilizar el portugués. [...]

En la dramatización, los alumnos no deben escribir textos para memorizar y dramatizar. Lo que interesa aquí es que utilicen las funciones comunicativas, el léxico y la gramática dentro de un contexto significativo e improvisadamente. Hay que valorar la expresión, la fluidez y la adecuación al contexto.

El profesor no debe preocuparse con los errores que aparezcan en la dramatización [...].

(LD3 – Manual del profesor, p. 9)

Portanto, embora nessa obra se use preferencialmente verbos no infinitivo e modalizações como “*Sugerimos...*”; “*Se puede...*”; “*Siempre que sea posible...*”, o trabalho de regulação do uso do livro pelo professor se faz, ainda, muito presente. E isso fica bastante marcado ao se constatar, no livro destinado ao professor, a presença das respostas para as questões propostas tanto no corpo da obra (inclusive nas atividades de compreensão de texto) quanto nos exercícios complementares. Procedimento, aliás, comum à maioria dos LDs que, se não trazem respostas no corpo do livro, o fazem em anexos ou livros de respostas.

Entendemos que esse tipo de construção e o uso reiterado de tais estruturas, acompanhados de sugestões sobre que questões fazer, que atividades extras solicitar aos alunos, acabam tendo um caráter eminentemente cerceador do trabalho do professor, que se vê necessariamente compelido a realizar dessa forma e não de outra a proposta, já que essa parece ser a fórmula para se garantir o sucesso do método.

Desse modo, embora LD3 traga uma importante abertura ao propor novas leituras e inclua o professor como integrante da proposta de trabalho, já que considera, por exemplo, a variante do professor como mais uma das que serão apresentadas (algo que nem sequer havia sido mencionado nas outras obras, silêncio que nos permite dizer que a variante do professor deveria ser, necessariamente, a da península), o trabalho do professor ainda precisa ser guiado, garantindo que sua atuação não trará rupturas à interação entre o aluno e o livro didático.

Pode-se afirmar que essas sugestões de formas de atuação que o professor recebe do LD o colocam na posição de um consumidor diante do manual de instruções do produto que acabou de adquirir. Sem grandes rodeios, com construções curtas e objetivas e usando, preferencialmente,

verbos no infinitivo e imperativo (ou, com em **LD1**, com verbos no presente, simulando um relato), dá-se ordens de como proceder para se alcançar o fim desejado, um texto instrucional que não cria espaços para esse sujeito-professor. Como já comentava Grigoletto (1999a), a ausência de explicitação do referencial teórico e dos procedimentos utilizados na construção do LD levam ao total apagamento de um lugar de análise para o professor em relação ao que lhe é proposto, e este passa a não ter nenhum espaço de construção em relação a esse processo de ensino-aprendizagem. O professor é apenas um usuário do livro e, como tal, deve fazê-lo da forma indicada, tanto que, para evitar **ruídos**, não são raras as obras que, no livro do professor, incluem as respostas a serem dadas àquelas questões que não são consideradas abertas (para as quais, em geral, considera-se que qualquer resposta seja possível).

Por isso a construção de um lugar para os sujeitos nos LDs é algo sobre o que precisamos constantemente nos interrogar, porque há recorrências bastante marcantes no modo como se delimitam esses lugares e que, entendemos, deixam poucos espaços para que efetivamente professor e aluno possam assumir uma posição de sujeitos.

3.2.3.2 Um aluno ativo e participante: espaços de consciência e autonomia no LD

Uma dessas recorrências é a colocação do aluno no centro do trabalho proposto pelo LD e o desejo de que ele assuma *un lugar activo e participante*, o que aparece na maioria dos livros, como já pôde ser visto em recortes anteriores. Essa perspectiva volta a aparecer em **LD3**, no qual se reforça a busca pela motivação do aluno para as aulas, a fim de que, assim, possa, desde o primeiro momento, comunicar-se nessa língua estrangeira. Isso, segundo as autoras, pode ser garantido pela escolha de atividades que o incentivem à prática da língua:

Por eso, ya en la primera unidad, opina, dramatiza, charla, hecho que lo deja libre para inferir y comprender la lengua que se propuso aprender. (**LD3** – Manual del Profesor)
(p. 4)

Ou seja, trata-se o aprender uma segunda língua como um processo de escolha do sujeito que, motivado pelo professor, pelo livro, vai poder se apropriar dessa língua desde o primeiro contato. É o estímulo externo, portanto, que faz com que o aluno se aproprie da língua, processo consciente que depende da qualidade desse estímulo para realizar-se. Novamente a

predominância do cognitivo se faz presente em termos como *input*, largamente utilizado, e o recurso à noção de interlíngua para explicar a postura a ser assumida pelo professor diante do erro, visto, então, como um estágio da passagem dessa interlíngua para a língua meta que está sendo estudada, e na qual o aluno poderá, então, *falar, escrever, criar, pensar, expressar suas emoções*, integrando-se a esse outro mundo por meio de sua *própria expressão*.

A conquista de uma expressão autônoma é, portanto, apenas uma questão de tempo, já que o processo de ensino-aprendizagem é tomado como um movimento plenamente consciente do sujeito que, à medida que passa a dominar os recursos lingüísticos a serem estudados, conquista também a possibilidade de construir sua expressão nessa língua outra. Mergulha-se, assim, profundamente na ilusão do sujeito de que domina a língua e que, portanto, uma vez munido do código, é capaz de dizer o que deseja, tomando-se a língua como uma transparência por meio da qual o sujeito é capaz de expressar seus pensamentos.

E, em se tratando de ensino-aprendizagem de segunda língua, cabe ainda retomar as reflexões de Revuz sobre as reacomodações identitárias provocadas pelo contato do sujeito com uma língua outra e o efeito de descolamento entre língua e realidade que o estar nessa outra língua provoca, já que o sujeito é chamado a reconhecer o abismo entre o querer dizer e a sua realização. Celada (2002, p.40), ao comentar o assunto, lembra que o conselho freqüente, como já comentamos, de se tentar pensar na língua pode ser entendido, nesse caso, como *uma tentativa de suturar a quebra dessa ilusão* de completude, que tanto fere o sujeito, colocando-o diante de sua própria fragmentação.

Entendemos que a noção de interlíngua traz à tona novamente essa discussão, já que ela é tomada com um estágio de apropriação da segunda-língua, em que o aluno ainda comete *erros*, construindo uma expressão que revela o seu pouco conhecimento do código lingüístico a que está sendo exposto. Certamente a não intimidade com essa segunda língua pode levar a inadequações no plano lingüístico, mas talvez seja preciso ressignificar essa noção para tentarmos, a partir dela, nos perguntarmos por que processos está passando o sujeito quando produz sentidos nesse *código entre*, principalmente no caso do espanhol para brasileiros, em que estar na interlíngua pode significar ser falante do *portunhol*.

Mais interessante, seria, entendemos, pensar em uma língua compartilhada⁹⁷, uma espécie de sistema comum em que as duas línguas confluiriam. Longe de ser um estágio a se superar,

⁹⁷ Utilizamos, aqui, uma discussão proposta sobre Amati-Mehler; Argentieri; Canestri; (2005) ao falar de situações de bilingüismo.

como a interlíngua, na língua compartilhada estaríamos diante da possibilidade de pensar um espaço de contato entre as línguas em que se insere o sujeito. Assim, se pensarmos que aprender uma nova língua é sempre se inserir em uma nova rede de significações e, com isso, modificar a nossa relação com o que nos cerca, passamos a ver que esse espaço *entre* não é apenas uma questão - puramente intelectual e consciente - de passagem de um conhecimento insipiente sobre o código para o seu domínio. Longe disso, tal movimento implica uma modificação no nosso campo de associações, e, portanto, se a segunda língua pode ser ameaçadora, porque nos recusamos a abandonar as nossas velhas filiações, ela também pode se constituir como um espaço de defesa, refúgio acolhedor que o sujeito busca para falar sobre aquilo que na língua materna está interdito⁹⁸.

Nesse sentido, é como se a outra língua fosse um espaço em que o sujeito pudesse ser outro, criando novos caminhos, outros espaços de representação e, portanto, promovendo uma reestruturação de seus processos identitários. Por isso acreditamos que o contato com outra língua, outra cultura implica também o estabelecimento de um vínculo afetivo⁹⁹ com esses espaços, por meio do qual vencemos as resistências ao novo e nossa recusa a abandonar nossos antigos *objetos*¹⁰⁰.

Vale ainda lembrar, ao tratarmos das **relações entre sujeito e língua**, que, embora se fale em um **lugar do inconsciente** na aquisição de segunda língua, ele se situa muito na ordem do irrefletido, do que não precisa de sistematização, de reflexão consciente, passando, assim, para o campo da escolha e marcando uma oposição entre consciência e inconsciência. Não parece haver espaço para o sujeito do inconsciente em uma proposta que pensa a aprendizagem auto-regulada, esse aprender a aprender de que tanto falamos os autores. O sujeito do inconsciente, naturalmente cindido, não encontra lugar nesse universo de previsibilidade e auto-regulação, atividades que

⁹⁸ *Verbalizar experiências na língua em que se deram faz com que elas se tornem reais, enquanto exprimi-las em uma segunda língua faz com que elas sejam mantidas como irrealis.* (AMATI-MEHLER; ARGENTIERI; CANESTRI, 2005, p. 79).

⁹⁹ Sobre a questão da afetividade nas práticas de escrita em línguas estrangeiras, Serrani (2002) lembra que *a enunciação em segundas línguas é indiscutivelmente um processo mobilizador de questões identitárias no enunciador* (p. 26), o que a leva a olhar para as relações entre intra e intercurso para pensar o atravessamento da memória na prática discursiva. A autora faz um interessante estudo sobre questões de afetividade para falar de como a indeterminação pode estar a serviço de criações de espaço de subjetividade nas práticas de sala de aula, no sentido de que poderia servir como um recurso para se driblar as resistências a esse estrangeiro espaço de enunciação.

¹⁰⁰ [...] *uma vez que o aprendizado de uma nova língua “implica na introjeção de novos objetos”, a possível existência de uma resistência a renunciar aos velhos objetos pode se constituir um obstáculo para o processo de aquisição.* (AMATI-MEHLER; ARGENTIERI; CANESTRI, 2005, p. 83).

pressupõem um controle do sujeito sobre a língua, sobre si mesmo e, também, sobre o outro com o qual interage.

Longe desse espaço do controle, na AD falar sobre o sujeito é pensar o seu descentramento e olhá-lo como atravessado tanto por ideologia quanto pelo inconsciente. Uma postura discursiva sobre a noção de sujeito implica, inicialmente, deixar de concebê-lo como um já posto e colocar em causa os movimentos de sua constituição, pensando na fundamental relação dos sujeitos com a linguagem e na impossibilidade de termos uma identificação absoluta, já que, fragmentado, temos um *sujeito* de sua própria construção.

Deixamos, portanto, de trabalhar com indivíduos para nos aproximarmos de um *sempre já-sujeito*, que é o sujeito ideológico com que trabalha Althusser (1987), que, interpelado ideologicamente, ocupa um lugar específico na estrutura social. Trata-se, como já comentamos, de um lugar de dizer, um espaço de construção de sentidos que se pode analisar pelo funcionamento da forma-sujeito, por meio da qual simula-se a unidade do discurso.

A ideologia funciona produzindo evidências e, conforme Silveira (1994), tal qual foi concebida por Althusser, é omni-histórica, eterna. Nisso se parece com o inconsciente, já que ambos possuem uma estrutura e um funcionamento sempre idênticos, possuindo uma forma imutável. Ideologia e inconsciente possuem estruturas-funcionamentos semelhantes, e assim como é pela linguagem que se estrutura o inconsciente, é também pela/na relação sujeito-linguagem que a ideologia se faz presente como aquilo que constrói, para o sujeito, um lugar de dizer, o qual é a eles garantido pelo próprio movimento incessante/compulsório da interpelação (marcado pela falha). Daí podermos dizer que a ideologia é o modo particular com que cada sujeito se relaciona com a linguagem¹⁰¹ e que produz, para ele, o seu lugar no interior do conjunto das formações sociais.

O sujeito da AD vive entre o desejo da unidade e uma inerente divisão. Por isso pensar o sujeito é voltar à noção de real como aquilo que representa, nas diversas ordens que habita, a presença da falha, da falta, do impossível. O real é mais um elo entre ideologia e inconsciente, já que a interpelação ideológica também é afetada por esse real, por essa (des)identificação que paira como um fantasma da identidade. Ideologia e inconsciente nos permitem pensar o sujeito como um efeito, um trabalho da linguagem, ou, como diz Elia (2004, p. 70), uma suposição do significante que se impõe a nós, um efeito do simbólico.

¹⁰¹ E, poderíamos acrescentar, relaciona-se com tudo que o cerca, os outros sujeitos, os discursos, a língua.

O sujeito do inconsciente é o ser da consciência individual, mas sua consciência está descentrada pelo inconsciente, uma instância à qual a não se tem acesso pela consciência, mas que se faz presente e se revela sob a forma de sonhos, lapsos, chistes, fantasias, atos falhos, ou seja, pelo estranho. O inconsciente é o *estranho* do sujeito, o seu real, por isso suas produções não obedecem às leis da racionalidade consciente, que exige clareza, coerência, ausência de contradição. Por isso falar de um sujeito do inconsciente é, inevitavelmente, trabalhar com sua cisão, tal qual o fizeram os autores de **A Babel do Inconsciente**, que tratam essa noção como fundamental para que se possa pensar a *divisão* por que passa o sujeito quando exposto a outras línguas, cisão que pode ser da ordem da defesa, da recusa.

É importante destacar, no entanto, que pensar o sujeito do inconsciente não é alijá-lo do social, muito pelo contrário, já que, conforme mostrou Elia (2004), a psicanálise não apenas considera a dimensão social da constituição do sujeito, mas afirma a dimensão social como essencial à constituição do sujeito do inconsciente, referendado no que vem de fora. Trata-se, portanto, de um sujeito social dotado de inconsciente, conforme Pêcheux, que passa, assim, a ser concebido como dividido, conflitivo, um ser em falta que, longe da desejada unidade, vive imerso na contradição: e são justamente a falta e a contradição que o movem, empurrando-o a novos espaços, permitindo que venha a ser outro.

3.2.4 O LD e a eterna promessa do *novo*

Além das observações já apontadas, acreditamos que vale comentar ainda, algo já identificado em várias análises de livros didáticos¹⁰²: a promessa constante nos livros didáticos, do *novo*¹⁰³, que, no entanto, não é da ordem do deslocamento, do diverso, mas da *novidade*.

¹⁰² A exemplo do que se faz em Coracini (1999).

¹⁰³ Entre os livros que selecionamos para análise, dois trazem essa designação estampada já em seu título: *Nuevo Ven* e *Nuevo ELE*.

Quando observamos **LD1**, por exemplo, verificamos que, em comunhão com o enfoque comunicativo - base do trabalho a ser desenvolvido-, o livro leva em conta o que chamam de *novos impulsos*, os quais implicam uma revalorização do sujeito-aprendiz e o conseqüente reconhecimento da dimensão psicológica e emocional da aprendizagem, bem como do que chama de *pedagogia do positivo*. Nesse livro, a busca da autonomia do aluno também aparece como um desejo da proposta de trabalho, que, como foi mostrado ao se falar sobre os mapas mentais, é chamado a *participar* ativamente da aula. Isso aparece também na organização das unidades, em que encontramos um item intitulado ***En autonomía***, descrito como *cuatro páginas de prácticas controladas de todos los contenidos de la unidad para los estudiantes que necesitan un refuerzo en su aprendizaje* (**LD1**, p. 3 – grifo nosso).

Para iniciar, queremos destacar um elemento que nos parece significativo porque recorrente nos livros didáticos: a apresentação da proposta como algo *novo*, *inovador*, a que, nesse caso, se acrescenta a idéia de uma pedagogia do positivo.

Actualmente se va instalando un **nuevo** concepto pedagógico en el ámbito de la enseñanza de idiomas: tomando como base el enfoque comunicativo, acoge **nuevos** impulsos procedentes de la revalorización del sujeto-aprendiz, y por otra parte, de reconocimiento de la dimensión psicológica y emocional del aprendizaje y de la pedagogía del positivo.

En este marco eclético nace Planet@, un **nuevo** manual de español como lengua extranjera dirigido a adultos y adolescente [...]. (**LD1**, p. 3)

Bosi já falava do novo em sua relação com as culturas de massa, nas quais parece haver uma busca incessante pela novidade que nos coloca diante de um processo frenético de produção desse novo que, no entanto, carece de maturação, carece de tempo para ser gerado, apresenta-se frágil porque surge como o desejo urgente de fechar uma lacuna da qual se desconhece, muitas vezes, a origem, ou, então, que, outras tantas vezes, não pede fechamento, mas abertura¹⁰⁴. Mais do que isso, é preciso lembrar, como o fez Coracini (1999), que nesse desejo do novo corremos o risco de esquecer que todo o novo se apóia sobre um já-dito. Assim, por vezes, buscamos o novo de forma desenfreada, sem que essa busca seja pautada por uma reflexão sobre o que se está recebendo e sobre a adequação desse novo aos nossos *desejos e objetivos*.

¹⁰⁴Observe-se que os adjetivos que giram em torno do 'novo', ao lado de 'progresso' (...) permanecem aqui (...) como a realização do desejo de transformação, de mudança, de caminho em direção à perfeição onde professores e alunos teriam o controle total (ainda que idealmente) sobre si e sobre os outros, onde teriam plena consciência do seu fazer, do seu pensar, do seu dizer e - por que não? - do seu ser. (CORACINI, 1999, p. 18)

Isso nos parece muito pertinente em relação ao LD de segunda língua, em que não raro encontramos a promessa de um ensino eficaz por meio de uma nova abordagem – seja ela comunicativa, holística, etc. -, sem que se explicita onde se pode chegar por meio dessa proposta. Falando sobre o tema, a autora comenta, ainda, que o lingüista aplicado, quando entra nesse circuito do novo, passa a acreditar na originalidade da sua proposta, mesmo que por vezes o que aparece sob o rótulo do novo é apenas um deslocamento *de uma forma para a outra*:

[...] não mais as unidades gramaticais, não mais o vocabulário, mas as unidades pragmáticas, responsáveis pelas marcas de intencionalidade (...). Em todos esses momentos, nota-se uma forte tendência à manutenção da visão segundo a qual aprender línguas, materna ou estrangeira, equivale a aprender formas, a tomar “consciência” de um processo como se este fosse inteiramente cognitivo e, portanto, perceptível, transparente. (Idem: p. 22)

Entre as *novidades* trazidas por **LD1** apresenta-se a *Versión Mercosur*¹⁰⁵, inserida como parte do trabalho de conquista da *competência intercultural*.

La **Versión Mercosur** (p. 157-174) atiende a variantes iberoamericanas, ya que trata no sólo diferencias del español hablado en España y en Hispanoamérica, sino también aspectos contrastivos entre el español y el portugués.

Los autores de la **Versión Mercosur**, siguiendo cada uno de los temas de Planet@2, presentan las cuestiones que consideran de mayor interés mediante adaptaciones de diálogos y teoría y práctica de la lengua, sobre todo en el campo de la morfología y el léxico, y, principalmente, en referencia a Argentina y Brasil. (**LD1**, p. 3).

Trata-se, nesse caso, de algumas páginas dedicadas à aproximação com o mundo hispânico, por meio da qual se pressupõe dar conta das variantes ibero-americanas. Uma questão inicial chama a atenção: a nomeação dessa unidade, que se dá por meio do empréstimo de um termo corrente no mundo dos negócios.

O uso de Mercosul¹⁰⁶ para designar essa seção parece estar em consonância com a proposta de construção de uma competência comunicativa para o aluno, já que se alinha ao que Chauí (2006) chamou de ideologia da competência, que remete a uma idéia do processo de ensino-aprendizagem como construção de um indivíduo capaz de enfrentar as exigências do

¹⁰⁵ Anexo 7, **LD1**, p.16, p. 158

¹⁰⁶ Nessa obra, duas outras marcas indicam esse alinhamento a uma visão do espanhol como passaporte de desenvolvimento profissional e inserção no mercado: o uso da @, como símbolo da relação dessa proposta com o movimento promovido pela rede internacional de computadores, e a insistência no termo global, que se repete em diversos momentos da obra, aludindo tanto à idéia de globalização, internacionalização, superação de fronteiras, quanto ao desejo de totalidade.

mercado de trabalho. Além disso, a restrição das variantes aos limites do Mercosul coloca à margem aqueles países que não pertencem a esse grupo ou tem nele menor *expressão*, marginalização que fica ainda mais evidente quando, ao estabelecer os eleitos para se falar das variantes do espanhol falado e dos contrastes dessa língua com o português, olhar-se-á, *principalmente*, para Argentina e Brasil.

Celada (2002, p. 92), ao falar sobre o cenário que começa a se delinear para a língua espanhola a partir da década de 90, cita o Tratado do Mercosul como *a principal força propulsora* do estatuto que a língua espanhola ganhará no Brasil, embora não seja a única. Analisando enunciados diversos, como *slogans* promocionais de escolas, a autora vai mostrar como o espanhol passa a representar para os brasileiros uma promessa de crescimento profissional, de trânsito internacional, de inserção nesse mundo globalizado em que estamos inevitavelmente mergulhados. Assim, ao lado do inglês, o “domínio” do espanhol passa a ser uma exigência para um sujeito que se quer cidadão do mundo, capaz de enfrentar os desafios de um universo global em que é preciso falar a língua do outro para poder negociar com ele. É como se voltássemos às origens desse fascínio pela língua do outro, língua de comércio que me permite sobreviver no universo da competição e da competência.

A proposta de uma *Versión Mercosur* parece, portanto, bem alinhada a essa visão do espanhol, pois, por meio dela, pressupõe-se uma aparente inclusão dos países pertencentes a esse grupo pela análise da *variante* do espanhol por eles falada, mas um olhar mais atento nos revela o lugar destinado a essa *inclusão*. A referência à *Versión Mercosur* aparece, sempre, no canto superior ou inferior de uma das páginas da unidade em que, por meio de um mapa da América Latina, indica-se a página em que o aluno vai encontrar essa versão¹⁰⁷. A *Versión Mercosur* está deslocada, fora da unidade de ensino proposta, no final do livro, sendo, portanto, uma opção do professor e/ou do aluno recorrer a ela. Além disso, em um livro muito colorido, repleto de imagens e desenhos, vê-se uma *Versión Mercosur* insossa, na qual raras são as vezes em que aparece uma ilustração qualquer, que, em geral, vem em preto e branco. O movimento frequente é de uma tradução do espanhol da península, que é, portanto, a língua oficial e predominante, para essa variante do espanhol (normalmente a falada na Argentina e, podemos arriscar, na capital Buenos Aires). Desse modo, embora se fale em uma postura intercultural e na valorização

¹⁰⁷ Apresentamos um exemplo no anexo 7.

das diferenças culturais e lingüísticas, estabelece-se claramente um padrão, uma referência para esse estudo de língua e cultura: no caso, a península.

Um movimento de descentralização pode ser observado em **LD3**, em que há uma proposta de integrar diferentes variantes, sem que se tome uma delas como a de partida:

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 la variante del profesor. (**LD3**, p. 3).

Nessa obra, os autores partem do pressuposto de que conhecer a língua do outro ultrapassa o espaço do lingüístico, podendo ser esse um movimento na direção de *entender su realidad y reinterpretar la nuestra* (idem). Tal consideração obriga-os a assumir uma postura crítica diante do ensino de língua e cultura, que pode ser vista na menção ao professor como parte da construção do processo de ensino-aprendizagem proposto pelo LD e de um espaço de atuação maior para o sujeito-professor, que passa a ser informado, por exemplo, sobre os referenciais teóricos que orientam a proposta.

Vale notar, ainda, que em **LD3** diferentes acentos convivem, não havendo a predominância de uma variante da língua espanhola e a tradução de aspectos isolados das demais, o que nos parece bastante significativo. O conceito de variante ganha, assim, uma amplitude maior do que aquele presente em **LD1**, já que não há uma eleição sobre qual seria o registro predominante, e sim uma tentativa de mostrar que mesmo em um único país há formas diversas de realização da língua. Há, portanto, um movimento de aproximação da maior variedade de registros possíveis, sem aparentes restrições, o que se mostra, por exemplo, em um dos diálogos iniciais da Unidade 1, onde encontramos falantes de espanhol da Venezuela, da Colômbia, México e Espanha numa situação de interação. Além disso, o professor encontra propostas para efetivamente ampliar e aprofundar as discussões anunciadas no livro e indicações precisas de onde buscar informações que possam auxiliá-lo a extrapolar os limites do posto¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Na unidade 1, por exemplo, trabalha-se com a música *Guantanamera*, e, no Manual do Professor, vários *sites* são indicados para que se aprofunde a pesquisa sobre a música cubana e seus artistas. Além disso, na seção *Hacia la expresión*, uma variedade de formas de *saludar, despedirse, manifestar como está, etc.* são apresentadas aos alunos, acompanhadas de explicações, ainda que breves, sobre onde são mais utilizadas. Isso é raro de se observar, ainda mais num livro do nível básico, já que as demais obras oferecem um número muito limitado de estruturas, criando a impressão de que há apenas um modo de realizar cada uma dessas atividades de linguagem.

O desejo do novo volta a se fazer presente no Livro do Professor (**LD1** – Libro del Profesor, p. 3):

Actualmente se va instalando un **nuevo** concepto pedagógico en el ámbito de la enseñanza de idiomas: tomando como base el enfoque **comunicativo**, acoge **nuevos** impulsos procedentes de la revalorización del sujeto aprendiz y, por otra parte, del reconocimiento de la dimensión **psicológica** y **emocional** del aprendizaje y de la pedagogía de lo positivo. (grifo nosso)

Como se pode ver, a novidade representada por uma versão direcionada ao Mercosul é acrescida aqui por outras inovações, que se voltam agora para o universo do pedagógico. Essa novidade, em **LD1** – Libro del Profesor, vem revestida por uma postura holística que dá origem ao que se denomina de *constelación metodológica*, em que se destaca um eclético encontro de abordagens cuja intersecção aparece como natural, organizada em uma mapa mental que reproduziria os nossos esquemas de pensamento e, portanto, tornaria mais fácil a assimilação desses conceitos. Conceitos que, aliás, surgem também como naturalizados, auto-explicativos, uma vez que não se encontra no livro nenhuma referência teórica, nenhuma menção a autores e/ou textos que o professor possa buscar para compreender a orientação teórica desse material, para saber, por exemplo, em que consiste essa pedagogia do positivo em que está baseada a proposta de ensino em questão.

Subjaz a essa proposta uma orientação cognitivista do processo de ensino-aprendizagem, presente tanto na abordagem comunicativa quanto na interacionista, em que o aprender consiste em tomar consciência dos modos como se dá a aquisição da língua. A essa tomada de consciência, acrescenta-se a valorização do que se apresenta como uma dimensão afetiva, uma visão reducionista da subjetividade, que aqui aparece como a manifestação consciente de sentimentos e desejos do aprendiz, que deveria ser acolhido por um processo de ensino-aprendizagem que tornasse o contato com a segunda língua algo agradável e prazeroso¹⁰⁹, eliminando os *obstáculos* que o aprendiz pudesse encontrar nesse processo. Para isso as unidades são organizadas iniciando, sempre, de uma sensibilização do aluno para o tema que vai abordado, a qual deve ser feita por meio de um *material auténtico*. Quer-se promover a *ativación de conocimientos previos* do aprendiz, agregando-se a isso a apresentação de um mapa mental por

¹⁰⁹ Planet@ propone diversos tipos de actividades que **rentabilicen** el proceso de adquisición de la lengua y que hagan lo más variado y **ameno** posible ese proceso. (**LD1** – Libro del profesor - , p. 4, anexo 3) (grifo nosso).

meio do qual são expostos os objetivos daquela unidade, ou seja, o que o aluno vai aprender a partir das atividades propostas.

A escolha pelo cognitivo aparece também em **LD4**, em que termos como *significativas*, *motivadoras*, *cooperativas* são usadas para caracterizar os tipos de atividades propostas e que deverão levar à competência comunicativa e à autonomia do aluno. Tais considerações são acompanhadas pela idéia de retenção de conteúdos, objetivo pautado em atividades de revisão propostos no decorrer do livro, o que reforça o caráter mecânico da aquisição, domínio da língua que pode ser conquistado pela repetição das atividades.

A continuación, se incluye una amplia gama de actividades significativas y motivadoras mediante las cuales el alumno va asimilando de forma progresiva los contenidos temáticos y lingüísticos necesarios para alcanzar los objetivos de la lección. Muchas de ellas son de carácter cooperativo y todas han sido graduadas de acuerdo con las demandas cognitivas y de actuación que plantean al alumno. (**LD4**, p. 4)

Como se pode perceber, o ensino-aprendizagem é um processo eminentemente consciente e, portanto, como já observou Coracini passível de total controle tanto por parte do professor quanto do aluno. Ignora-se o papel de inconsciente e ideologia na constituição do sujeito e, desse modo, também sua influência nos processos de ensino-aprendizagem, negando-se que nossas “escolhas”, também em termos de teorias e metodologias de ensino, são tomadas de posição ideológicas. Se acrescentarmos, ainda, a esse quadro, a *naturalização* dos métodos e conceitos apresentados no LD, esse apagamento surge como ainda mais radical.

Grigoletto (1999), ao falar sobre o funcionamento do LD, trabalha com a construção de regimes de verdade. Segundo a autora, o LD apresenta-se com um discurso de verdade ao simular, em seu interior, a completude do sentido, aparecendo na escola como um texto fechado cujos sentidos já estão estabelecidos pelo autor e devem, apenas, ser reconhecidos por seus usuários, papel que cabe a professores e alunos.

Produz-se, assim, pelo LD um efeito de homogeneização, que para Grigoletto pode estar na repetição, uma vez que o LD leva os alunos a fazerem, todos, as mesmas atividades, passando por processos idênticos e chegando às mesmas conclusões. Além disso, no LD a mesma estrutura de organização das unidades se repete, o que reforça o efeito de naturalidade sobre o qual falávamos que se produz sobre os conteúdos e a forma como são apresentados. Daí conceber-se o LD como um espaço fechado de sentidos que se impõe aos *usuários* e que implica uma atitude

passiva diante do posto. O que é dito pelo livro só pode ser, prontamente, aceito por professores e alunos, fazendo com que esse saber se constitua como o único saber possível, ou seja, uma verdade a ser seguida, compreendida, apreendida e repetida.

Não há espaço para a construção do conhecimento, justamente porque ele não é posto como algo a ser construído, mas como um já-posto em relação ao qual não há o que questionar, restando-nos, portanto, só reproduzir. Espaços de reflexão e questionamento são inexistentes, e encontramos, em geral, apenas lugares de simulação de um diálogo entre leitor e livro, em que aparentemente o leitor é convidado a se pronunciar sobre algo (embora já esteja posto algo que dele se espera), mas nunca espaços dialógicos. Não há lugar de interpretação no LD, porque o regime de verdade que cria apaga esse espaço.

Além do recurso constante aos mapas mentais e aos sistemas de conhecimento, próprios de uma abordagem cognitivista, percebe-se também uma preocupação constante com a autenticidade desse ensino, daí a referência ao uso de materiais autênticos, da construção de interações em sala de aula que reproduzam a autenticidade das situações comunicativas que o aluno encontrará na língua algo, etc. Cria-se, desse modo, como já havíamos destacado, a ilusão da possibilidade de que esse ensino pode e deve dar conta de mapear todas as situações de uso dessa língua, levando o aluno a reconhecer as estruturas adequadas a serem usadas nessas situações, o que garantiria a ele a efetiva interação na língua-alvo. Constrói-se, assim, a ilusão de que é possível ao aluno prever com um certo grau de certeza tanto os contornos da situação de comunicação em que está inserido quando os efeitos de sentido a serem produzidos pelo seu dizer, já que, como um falante competente dessa língua, é capaz de controlá-la, fazendo uso dela de forma eficaz para dizer o que deve ser dito naquele momento.

3.2.4.1 No espaço da novidade, algumas palavras sobre o ensino da cultura

Novidade e eficiência. Permeados por esses discursos e buscando o desenvolvimento da competência cultural, os LDs, como já apontamos, trazem sempre seções dedicadas ao ensino da cultura. No entanto, ao analisarmos esses livros, o que chama a atenção é a fragmentação

característica desse trabalho, que em geral reduz o aspecto cultural a um amontoado de informações dispersas.

Em **LD4**, por exemplo, há *um apartado complementario*, em que, *bajo el título de “Descubre España y América Latina”, se tratan temas variados relacionados con los contenidos temáticos o lingüísticos propios de la lección (LD4 – Guia Didáctica, p.3)*. No entanto, na concretização da proposta percebemos que a apresentação fragmentada de elementos culturais e lingüísticos segue sendo vigente, além de não se incluir nessa atividade qualquer problematização sobre esses conteúdos. Informa-se o estudante a respeito de aspectos relacionados à culinária, música, literatura, etc, desses países, e considera-se que, assim, será possível dar conta dessas culturas, desenvolver uma competência intercultural.

Embora encontremos referências a diferentes países de língua espanhola, há apenas informações dispersas, distribuídas nas páginas finais de cada lição. Um exemplo disso pode ser visto na primeira lição do livro, em que a proposta *Viajar por Peru* realiza-se da seguinte forma¹¹⁰:

a) Lee estas frases y pregúntale al profesor qué significan las palabras que no entiendas.

	V	F
El medio de transporte que más utilizan los peruanos es el barco.		
La carretera Panamericana comunica Perú con otros países latinoamericanos.		
Por el río Amazonas se puede navegar.		
La gente va a Machu-Picchu en autobús.		
La línea de tren más alta del mundo pasa por los Andes.		

b) Lee el texto y señala si esas frases son verdaderas o falsas.

Viajar por Perú

Perú es un país muy montañoso en el que viajar es a veces una experiencia inolvidable que nos permite describir paisajes espectaculares y de una gran belleza.

El medio de transporte más popular es el **ómnibus** o autobús, y la carretera más importante es la Panamericana, que une los diferentes países latinoamericanos. Sin embargo, no es posible ir en ómnibus a todas las zonas del país. A muchos lugares de la selva amazónica, por ejemplo, solo se puede llegar en barco, navegando lentamente por las misteriosas aguas del río Amazonas u otros ríos, lo que es una experiencia

¹¹⁰ Vale ressaltar que essas páginas são sempre muito coloridas, em geral com fotografias, como é o caso, em que temos imagens do rio Amazonas e de uma linha férrea.

extraordinaria. El tren es el único medio de transporte que nos lleva a algunos lugares de los Andes, como Machu-Picchu. Además podemos recorrer la región andina en la línea de tren más alta del mundo: el ferrocarril que va de Lima a Huancay asciende hasta los 4.815 metros; viajar en él es vivir una aventura por los altiplanos de los Andes.

c) Comenta con tus compañeros las informaciones que consideres más interesantes.

Não se percebe, em nenhum momento, a preocupação em destacar efetivamente questões culturais, históricas e/ou sociais dos lugares apresentados, que ficam em segundo plano, uma vez que o encaminhamento da atividade destaca elementos vocabulares e a “compreensão¹¹¹” de texto. Isso fica bastante evidenciado quando analisamos as instruções de **LD4- Guia didáctica** (p. 9), em que o trabalho do professor é direcionado para a determinação do significado das palavras e para a leitura com vistas a verificar a compreensão do texto, no sentido, apenas, de observar se o aluno entende ou não o que está lendo.

DESCUBRE ESPAÑA Y AMERICA LATINA

- a) Explica el significado de las palabras nuevas incluidas en las frases que sirven, entre otras cosas, para facilitar la comprensión del texto del siguiente apartado.
- b) Leen y determinan si las informaciones dadas en a) son verdaderas o falsas. Antes, ofrézcales la posibilidad de consultar el diccionario.
- c) Puede invitarles a leer el texto de nuevo para **que seleccionen las frases que les parezcan más interesantes**. Posteriormente, dirija un comentario en grupo-clase sobre ellas. (grifo nosso)

A construção da chamada *competência cultural* fica, portanto, em segundo plano, dando lugar, por vezes, a exercícios bastante estruturais, como o preenchimento de lacunas. Por outro lado, cria-se a aparência de que essas informações soltas são capazes de dar conta da cultura dos países de língua espanhola, uma vez que não há qualquer referência ao caráter incompleto e lacunar do que é apresentado, tão pouco à possibilidade de que seja necessário ampliar a discussão sobre o tema.

Tal simplificação excessiva reduz a cultura a fragmentos de si mesma e cria a ilusão do conhecimento sobre o outro, do domínio do seu espaço, tema que discutimos no capítulo anterior ao citar o tratamento dado à cultura em **LD2**, em que esse estudo cabe à seção *Descubriendo*¹¹², na qual, segundo o livro, o aluno entra em contato com *aspectos representativos de la cultura*

¹¹¹ Como já comentamos, se entendemos que a compreensão exige a construção de espaços de interpretação que vão além da verificação do significado das palavras/frases, nem isso podemos dizer que tais exercícios propiciam.

¹¹² Anexo 8 (**LD2**., p. 17)

cotidiana de España e Hispanoamérica. (p. 3). Trata-se, como já foi comentado, de uma página no final de cada livro em que é apresentado esse *conhecimento sociocultural*, informação que acompanha o tema da unidade que está sendo trabalhada. Na unidade 11 de **LD2** (p. 137), por exemplo, o tema são os ritmos hispano-americanos, e a atividade se organiza da seguinte forma:

1. Antes de leer el texto. ¿Sabes de qué país hispanoamericano son estos ritmos? Trata de relacionar la música con el lugar de procedencia.

- | | |
|--------------|--------------|
| a. tango | 1. Colombia |
| b. zamacueca | 2. México |
| c. cumbia | 3. Perú |
| d. rumba | 4. Cuba |
| e. ranchera | 5. Argentina |

2. Escucha los fragmentos de música y di de qué ritmo se trata en cada uno de los casos. Escribe tus respuestas debajo de cada foto.

3. Lee el texto y comprueba tus respuestas del ejercicio 1.

4. Escucha y completa la letra de Guantanamera con las palabras del recuadro.

Como se pode ver, há uma enorme superficialidade no tratamento do tema, o que, supostamente, seria minimizado pelo recurso ao *site*¹¹³ da editora. No entanto, o que encontramos ao acessar o endereço eletrônico indicado é uma proposta de trabalho na qual pouco se faz em termos de aprofundamento sobre o tema proposto, uma vez que e embora encontremos sugestões interessantes, como a audição de músicas, há uma insistência na pesquisa vocabular muito mais do que em questões sobre a história do ritmo e daqueles que o criaram¹¹⁴.

Um deslocamento em relação a esse tratamento da cultura pode ser visto em **LD3**, em que não se faz uma separação entre o contato com a língua e aquele com a cultura, passo significativo quando pensamos em abandonar as dicotomias e fragmentações. Nessa obra, menções a elementos culturais permeiam as diferentes atividades propostas, e, assim, produz-se um interessante movimento de integração entre os elementos culturais e lingüísticos.

¹¹³ Reproduzido no anexo 7.

¹¹⁴ Uma investigação sobre a história do tango pode levar a interessantes discussões sobre cultura e preconceito, sobre estratégias de legitimação cultural, uma vez que não nasceu sobre esse ritmo, que precisou conquistar espaços como o fez o samba no Brasil ou, como hoje, tantos outros ritmos o fazem, saindo das periferias para os grandes centros, descendo os morros, em nosso país, para ecoar no asfalto.

Um exemplo das propostas que encontramos nessa obra é uma atividade de compreensão de textos (**LD3**, p. 126). Nela se apresenta uma reportagem do jornal espanhol El País falando sobre a luta pela sobrevivência do povo da Guatemala, massacrado pela guerra civil. Segue-se ao texto uma atividade de leitura em que são considerados elementos estruturais do texto (características do gênero reportagem e identificação da função do quadro – *retrato robot* - que acompanha o texto principal), além de uma leitura pontual, que visa verificar a compreensão da informação veiculada. No entanto, a atividade extrapola esse espaço, propondo discussões em que o aluno tenha que relacionar o texto à ilustração e discutir os procedimentos utilizados pelo autor do texto e seus efeitos de sentido, por exemplo. Além disso, no *Manual del profesor*, há informações interessantes sobre a Guatemala e a guerra civil que assola o país, as quais estão acompanhadas de suas fontes:

Te ofrecemos algunas informaciones sobre Guatemala y la guerra civil, por si quieres pasárselas a tus alumnos (o entonces puedes pedirles que hagan ellos la investigación y se las pasen a los compañeros). Además, puedes consultar los sitios de los que recortamos estas informaciones. (LD3 – Manual del profesor – p. 23)

Esse cuidado em garantir espaços para que o professor possa extrapolar os limites do LD nos parece a maior qualidade dessa obra, em que não se procura mascarar a incompletude do livro, tampouco são apagadas as marcas de sua construção. Embora elementos comuns em outras obras, como o discurso da eficiência e o desejo de que o ensino-aprendizagem de língua se dê por meio de uma relação motivadora, estimulante e prazerosa¹¹⁵, também esteja presente e **LD3**, chama a atenção, no entanto, uma preocupação, presente nesse material, em explicitar o referencial teórico utilizado para sua elaboração, com apresentação de referências básicas e complementares, esclarecimentos sobre objetivos e fundamentação metodológica. O que não observamos em nenhum dos livros didáticos com os quais trabalhamos até então.

Nesse sentido, **LD3** traz contribuições interessantes para se ressignificar o lugar do professor no livro didático para o ensino de língua espanhola e, também, para nos afastamos da dicotomia entre língua e cultura, construindo uma visão estática de ambas, como se fosse possível apreendê-las em sua totalidade. Assim, embora as estratégias de controle ainda estejam presentes

¹¹⁵ (...) tiene como objetivo llevar al alumno al encuentro de la lengua y cultura hispánica por medio de una relación *motivadora, acuciosa y placentera* y, al mismo tiempo, pretende colaborar de manera *eficiente y fluida* con el trabajo del profesor. (LD2 – Manual del profesor – p. 3, anexo 5).

e a abordagem comunicativa tenha um espaço de destaque no trabalho proposto, outros olhares vão sendo integrados a essa obra.

3.3 Palavras que insistem: o LD para o ensino de língua espanhola e suas recorrências

Nesse trabalho, procuramos reafirmar a importância de se colocar em causa, ao pensar sobre o ensino, as concepções que temos de língua e cultura e, como consequência, dos sujeitos e do processo de ensino-aprendizagem de que fazem parte. Nosso movimento deu-se sempre na direção de um afastamento da concepção de língua como um repertório de palavras, instrumento de comunicação de que o sujeito é capaz de apropriar-se, e da cultura enquanto um espaço de registro de manifestações isoladas a serem reconhecidas e assimiladas pelo sujeito.

Ao levantar essas questões, amparados pelo aparato teórico do discurso, escolhemos olhar para o modo como elas são tratadas no livro didático para o ensino de língua espanhola. Tal análise nos mostrou algumas recorrências significativas, como o **silenciamento da língua materna** no trabalho com a segunda língua, que se manifesta em orientações constantes, dadas ao professor, no sentido de evitar a tradução e fazer uso de outros recursos que possam afastar a necessidade de que a língua materna esteja presente em seu trabalho. Raros são os momentos, então, em que se olha efetivamente para o contato entre essas línguas, comparação que se restringe, em geral, a elementos gramaticais e cujo intuito é evitar *confusões* entre esses dois sistemas.

Indesejável, aliás, é a confusão para quem busca a competência. E quando mergulhamos num território em que se reforça a visão da **língua como instrumento de comunicação** e se coloca o sujeito no lugar de um usuário que, por meio dela, poderá circular em nosso merc@do glob@l, nenhuma perturbação é permitida. E se há um dizer sobre a língua espanhola que está presente nos LDs analisados é o de que seu domínio possa abrir caminhos no universo do comércio internacional. Tal concepção, aliada a uma escolha preferencial pela **abordagem comunicativa**, resulta na promessa do LD como um espaço de construção de um **falante competente** capaz de se comunicar de forma **eficaz**.

Esse ideário da competência apóia-se sobre a aceitação de que é possível uma **comunicação sem ruídos**, um dizer sem falhas, e, portanto, vê-se língua e cultura como **espaços**

de previsibilidade. O efeito é uma insistência na repetição de estruturas fixas, cuja memorização/automatização seria capaz de levar o aprendiz a tornar-se fluente nessa língua sem fissuras, que se entrega inteira ao **domínio** do falante.

Aliás, a repetição aparece nos LDs como uma estratégia de **controle** do processo de ensino-aprendizagem, que por ela sofre os efeitos da homogeneização, os quais incidem, também, sobre professor e aluno, que acabam por virar, como disse Carmagnani (1999, p. 131), *personagens executoras de tarefas*. E as tarefas, é preciso lembrar, se repetem, sempre iguais, numa rotineira organização.

Assim como o processo de ensino-aprendizagem aparece como algo naturalizado, ou seja, não há outra forma de fazê-lo senão pela observação do que indica o livro didático, também é naturalizada a construção do saber, que se mostra sob a aparência da unidade, do consenso. O livro traz *O Conhecimento* a ser apreendido, aquilo a que se precisa ter acesso, e, portanto, não lhe cabe explicitar ao professor os referenciais teóricos utilizados em sua construção, suas fontes de pesquisa, tampouco colocar em discussão as escolhas de que é resultado. As dispersas menções à teoria costumam vir acompanhadas da promessa do novo, feita mediante a incorporação das novas tendências, que, no entanto, não são colocadas em causa, aparecem como um já-dito sobre o qual se produz o efeito da obviedade¹¹⁶.

No livro didático, portanto, não parecem intervir nem o teórico nem o político, ele é apenas um lugar de **verdade**, e ao professor cabe seguir as instruções que recebe para que garanta o sucesso da proposta. Assim, o LD apresenta-se como um espaço fechado, sem furos, sem brechas, sem descaminhos. E, presos nessa suposta estrutura perfeita, aluno e professor não têm outra opção senão agir de acordo com as instruções que encontram e que regulam sua *atuação*.

Controlar, repetir, apagar. Esses movimentos, entendemos, encontram seu ponto comum no desejo de dominar a língua, a cultura, o processo de ensino-aprendizagem, uma ilusão do todo que marca não só a construção do livro didático, mas o próprio movimento das metodologias de ensino de segunda língua, que, reagindo àquelas que as antecederam, aparecem, em geral, como um **novo** caminho, capaz de preencher as lacunas que haviam sido deixadas.

Nesse espaço de recorrências algumas rupturas são promovidas por **LD3**, que, como disse Celada (2002, p. 128), representa *um esforço para trabalhar na contramão do tratamento do*

¹¹⁶ Não há, por exemplo, em **LD1**, nenhuma explicitação do que seja a *pedagogia do positivo* que dizem incorporar, ou do que se está falando quando se promete dar conta do caráter *psicológico e emocional* da aprendizagem; tampouco se explicita, em **LD4**, o que se entende por *uso criativo da língua* ou quais são os fundamentos do que chamam de *metodologia motivadora*.

cultural que atribuímos aos materiais elaborados na Espanha. As reflexões trazidas pela autora vão ao encontro do que observamos ao produzir a análise, ou seja, que esse material traz uma ruptura em relação ao modo como se trata a diversidade¹¹⁷ no livro didático para o ensino de língua espanhola, suavizando a dicotomia entre língua e cultura tão presente nas outras obras e promovendo, assim, um deslocamento das práticas de ensino, embora nela ainda resistam¹¹⁸ os espaços de controle e consciência. Além disso, essa obra consegue abrir importantes espaços de intervenção para o professor ao não apagar as marcas de sua construção, explicitando fontes e referências teóricas, e pontuando a possibilidade de que ele busque outros caminhos que não o do livro didático para “ampliar” o que lhe está sendo proposto, o que entendemos como um indicativo de que o livro não pode dar conta do processo de ensino-aprendizagem dessa língua, (como tão pouco pode fazê-lo o professor).

Começa-se, assim, a abrir brechas nessa busca do impossível, do desejo de dar conta do todo, da promessa de inserir completamente o sujeito na língua que atravessa os LDs, promovendo pequenos deslizamentos que podem ter efeitos bastante significativos no modo do professor se relacionar com essa língua que ensina-aprende e com o seu próprio fazer. E é justamente por nos permitir colocar em causa o *todo* e ressignificar sujeito, língua e cultura que, entendemos, constitui-se a AD num espaço importante de intervenção nas relações entre língua e ensino.

¹¹⁷ Como apontamos ao analisar o acolhimento feito pelas autoras das *variantes do espanhol*. Sem a pretensão de dar conta da diversidade, o que apontam como algo impossível de ser alcançado na obra, mostram a necessidade de se levar em conta a heterogeneidade da língua espanhola.

¹¹⁸ Celada (2002, p. 128-129), afirma que o material referido pode ser visto como *um avanço na análise que se realiza no primeiro nível, o da diversidade, fato que contribui a aprofundar o conhecimento das relações entre o espanhol e o português brasileiro(...). No entanto, a análise se restringe a esse primeiro nível observado por Serrani-Infante: restringe-se “à abordagem de dessemelhanças a partir de unidades resultantes da individuação por contraste” (1997a, p. 2-3)*, ou seja, não toca no que Serrani chamou de alteridade discursiva, que implicaria uma consideração do inconsciente na relação entre sujeitos e línguas, dimensão que, como discutimos nesse trabalho, não é considerada nos materiais analisados.

4. Em busca de caminhos, o esboço de uma proposta

Enfrentar-se com a necessária tarefa de propor caminhos quando já se os sabe parciais e incompletos é ao mesmo tempo dura e alentadora. Quando olhamos para os livros didáticos como um espaço no qual, em geral, *automatiza-se* a prática em sala de aula, é inevitável pensar no lugar da reflexão teórica na formação dos professores de língua espanhola. O incômodo que nos levou a analisar esses livros didáticos, dos quais, muitas vezes, viramos refêns, vem muito mais da ausência de um espaço de intervenção do professor nessas metodologias de ensino e da superficialidade do tratamento do que se chama de componente cultural do que de sua inevitável (e encoberta) incompletude. E isso não poderia ser diferente, já que falamos do lugar do discurso, reconhecendo essa impossibilidade do todo que nos habita e às nossas práticas.

Nossa proposta vai, portanto, na direção do reconhecimento das contribuições da Análise do Discurso para a formação de professores de língua espanhola. O que pretendemos reafirmar é o lugar da AD como um espaço de problematização a partir do qual seja possível repensar essas práticas. Rendidos a uma velha paixão, arriscamo-nos, por fim, a algumas palavras sobre a literatura na sala de aula de língua estrangeira.

4.1 O lugar da teoria na formação do professor de língua estrangeira

Quando percebemos que o ensino de língua estrangeira se dá, predominantemente, pelo uso do livro didático e, na análise desses livros, olhamos para o lugar que neles se consagra ao professor, executor de tarefas, parece-nos inevitável pensar em espaços de ruptura. O efeito de homogeneização que predomina no LD tende a naturalizar as noções com que se trabalha e, assim, a própria prática, como se não fosse, ela, também, uma prática discursiva. Não se deixar arrastar por essa corrente da ação irrefletida, que incita o professor a *atuar* em sala de aula como um reproduzidor da proposta do livro didático, passa, compreendemos, por uma formação teórica por meio da qual esse sujeito-professor possa reconhecer os efeitos das *escolhas* teóricas¹¹⁹ que

¹¹⁹ [...] *é preciso que se saliente, compete ao professor definir com precisão com que concepção de língua vai trabalhar para, e só então, pensar nas práticas pedagógicas que deseja mobilizar. Ou seja: um mesmo material lingüístico pode ser utilizado e abordado a partir de diferentes concepções de língua e, muito provavelmente, os resultados que serão produzidos serão diversos. Olhar um material lingüístico como uma frase ou como um enunciado determina um conjunto de diferenças que são incontornáveis.* (INDURSKY; DE NARDI; GRANTHAM, 2005, p. 115)

são feitas sobre a sua prática. Assim, está *também* na formação teórica a possibilidade de que o professor venha a se mover pelas fronteiras do próprio fazer teórico, olhando o que há de lacunar em toda teoria, as cisões que provoca ou de que é fruto, os já-ditos que a atravessam e, principalmente, os seus efeitos sobre nossas concepções de ensino.

Isso não quer dizer, no entanto, que a formação teórica possa representar uma garantia de mudança de postura do professor, seja ela diante do livro didático ou do processo de produção do conhecimento. Tampouco pode garantir a ele, a teoria, um suposto sucesso no trabalho com seus alunos. Afirmar isso seria pressupor, como diz Bertoldo (2007, p. 45), *que a conscientização do professor constitui condição suficiente para que transformações positivas ocorram na sala de aula de língua*, e, conseqüentemente, negar a dimensão inconsciente do sujeito, pressupondo que seu *esclarecimento* seria capaz de dar a ele a liberdade necessária para agir. Longe disso, o que acreditamos é que o trânsito necessário entre espaços teóricos diversos desacomoda, coloca-nos diante do impossível que é dar conta do todo e nos faz olhar para as determinações histórico-ideológicas que perpassam nossas escolhas.

4.1.1 As contribuições da AD

Hoje, quando falamos de formação de professores de língua estrangeira, ainda predomina a idéia de que sua formação teórica deva estar calcada, essencialmente, na lingüística aplicada. Embora muitos trabalhos já indiquem outras direções, propondo questionamentos inclusive sobre a própria constituição dessa área de pesquisa¹²⁰, nos parece que ainda há um descaso em relação às contribuições que a AD pode dar à formação de professores nos cursos que se incubem dessa tarefa, postura que talvez encontre respaldo na busca por teorias que ofereçam *respostas* (que, por vezes, desejamos definitivas) para as necessidades que os professores encontram no dia-a-dia das salas de aula, e que, não raro, levam-nos a repetir, sob o rótulo da novidade, velhas fórmulas e/ou fechar os olhos para os possíveis enganos que essas soluções carregam consigo.

¹²⁰ O campo da lingüística aplicada é tema das discussões de muitos dos artigos que compõem a obra organizada por Coracini e Bertoldo (2003).

E soluções fáceis e definitivas é o que certamente não encontraremos na AD¹²¹, teoria que vive, ela mesma, um eterno processo de desconstrução-reconstrução, reinventando fronteiras, *confrontando limites*¹²², e colocando em causa as *verdades* com que nos deparamos. E nisso reside, talvez, a sua maior riqueza, o seu grande encanto e, também, a sua força na instituição de outras práticas em relação a nossos velhos e (*des*)conhecidos objetos, em nosso caso, a língua estrangeira e seu ensino. Por isso, nesse trabalho, partimos de uma discussão sobre a noção de língua, porque por ela é possível trazermos à tona os movimentos que implicam inscrever-se no território do discurso, pois, como disse Guimarães Rosa, *é pela língua que começa a confusão*.

Se por confusão entendemos uma recusa da evidência, é justamente a confusão que pretendemos promover ao olhar para a potência da AD¹²³ na formação de professores de língua estrangeira. Inscritos nesse espaço teórico, somos levados a nos confrontar com as *evidências*, o que nos impede de ver como *naturais* as noções com que trabalhamos, propondo que olhemos para a sua historicidade, para os discursos teórico-políticos de que são fruto. E mais, estar na AD é reconhecer a nossa condição de sujeitos cindidos e, no caso dos professores de segunda língua, compreender, também, que paixões e resistências condicionam *esse nosso saber a língua*, o nosso olhar sobre ela.

É preciso, então, desacomodar-se, deixando de aceitar o *óbvio* e instaurando questionamentos constantes sobre os discursos que envolvem nossa prática, o que começa por tratar a língua com que trabalhamos não como um instrumento dócil e dominável, mas como uma materialidade, por vezes resistente, pela qual se tecem discursos e sujeitos, amarram-se memórias, produzem-se culturas.

Quando a AD busca as contribuições de Milner (1987) para falar do *real da língua*, coloca o “dedo na ferida”, debruçando-se justamente sobre aquilo que, em nome da possibilidade de formalização, sempre se havia deixado de lado. A relativa autonomia da língua convive, agora, com uma falta que lhe é constitutiva e que nos coloca diante de uma materialidade que vive nos discursos em relação direta com a história e seu real (a contradição). Estar no espaço do discurso

¹²¹ Parece-nos claro (e agora mergulhamos no desejo da clareza) que não afirmamos, aqui, ser a AD um lugar *mágico* a partir do qual poderíamos propor as soluções para o ensino de segunda língua, mas sim um espaço de desconstrução, a partir do qual se possa pensar esse ensino pelo prisma da incompletude. Entendemos que as teorias, todas elas, são incompletas, e mais produtivo é, então, que se instaure entre elas um diálogo, por vezes tenso, do que um trabalho de exclusão. Reafirmamos, no entanto, que é do espaço do discurso que, entendemos, se possa produzir um trabalho de ressignificação de práticas já consolidadas no ensino de segunda língua.

¹²² Nos apropriamos, aqui, da expressão usada por Indursky e Leandro Ferreira (2007).

¹²³ Retomamos, nessa tese, algumas discussões que já vínhamos desenvolvendo em trabalhos anteriores (DE NARDI 2002, 2003 e 2005)

é não mais se contentar com a língua transparente, apreensível em seu todo, aceitando que estamos imersos num sistema atravessado pela falta, habitado pelo inatingível.

A noção de real, que tanto aproxima a AD da psicanálise, atesta a presença constante da **falta na estrutura** e o que emerge com sua teorização é a categoria do impossível. Para falar do real em psicanálise se costuma recorrer a uma demanda de realização do desejo que há em todo o sujeito e o impulsiona na busca do objeto desejado; busca que, no entanto, nunca se realiza de forma completa. E é justamente essa impossibilidade de realização, de completude que o real atesta; não há satisfação plena, algo resta, incompleto, insaciável.

E é justamente a consideração da falta, entendemos, o que a noção de real trouxe de mais significativo para a AD, essa possibilidade de pensar que tudo não pode ser dito, mas também de encontrar no dito o não-dito, aquilo que escapou ao dizer, mas que segue produzindo efeitos de sentido. E é isso, também, o que a AD pode levar ao ensino-aprendizagem de língua, a possibilidade de repensar essa ilusão de completude e os efeitos da necessidade de controlar língua e sujeitos para dar conta do todo.

Trabalhar com uma língua *não-toda* abre espaços para que olhemos não só para a sua linearidade, mas para aquilo que, sob a aparente unidade, esconde-se nas brechas do dizer, o que não foi dito mas ecoa nos enunciados. Não podemos, assim, contentarmo-nos mais apenas com os significados das formas isoladas, é preciso enfrentar-se com os sentidos na língua, ou seja, voltar-se para os modos de construção do dizer enquanto espaços de inscrição do sujeito, o que só se faz quando admitimos que uma língua tem história.

E se a inscrição na língua é, como disse Serrani (1998a), um movimento de tomar a palavra, tal movimento passa, no campo do discurso, pela consideração da alteridade e sua relação com o intra e o interdiscurso. Descentrado, o sujeito da AD encontra no interdiscurso um saber já construído e que por ele é retomado, instaurando uma rede de repetições e reformulações. Estamos no campo da alteridade, de um sujeito, atravessado por uma exterioridade que o determina.

Se não é mais fonte de seu dizer, esse sujeito não é capaz de encontrar na linguagem um instrumento de comunicação, veículo de sua intencionalidade. Ele é um ser em línguas, como lembrou Serrani, ou seja, está na linguagem porque ela é, justamente, o espaço simbólico de sua constituição.

Quando falamos em intra e o interdiscurso na AD, olhamos para a dinâmica entre linearidade e ruptura. Enquanto o intradiscorso é o fio do discurso, sua dimensão horizontal, linear, ou, como disse Pêcheux (1975), o funcionamento do discurso em relação a si mesmo, o interdiscurso remete aos movimentos mediante os quais o sujeito acessa um já-dito a partir do qual constrói o seu dizer. Esse acesso resulta num recorte que, determinado pelas fronteiras da formação discursiva à qual se inscreve o sujeito, ele produz para (re)significar o seu dizer, desde sempre povoado por um já-dito. Daí dizer-se que o sujeito não é a origem, a fonte do seu dizer, que aparece sempre carregado por essa imensa rede de sentidos que o suporta.

Intra e interdiscurso¹²⁴ estabelecem entre si uma relação dinâmica, e nessa intersecção entre as dimensões verticais e horizontais do discurso é que o analista encontra a possibilidade de ouvir os sussurros do que foi silenciado e, portanto, olhar para a língua não como um código inerte, mas como um espaço em que os sujeitos deixam as marcas da sua história.

Assim, se o real está na língua, também está no sujeito, que, embora viva a necessária ilusão de sua unicidade e autonomia, é atravessado por inconsciente e ideologia. A evidência da identidade apaga para o sujeito o fato dela ser o resultado de inúmeros processos de identificação, e nessa relação do sujeito com a linguagem, o imaginário exerce um papel fundamental, já que diz respeito a uma relação especular, de identificação-desidentificação, que leva à produção do sentido. A suposta unidade que a identidade constrói resulta, portanto, de uma identificação imaginária por meio da qual o sujeito forja uma imagem para si, simulando, assim, uma confortável “totalidade”, ilusória totalidade, já que, com vistas a constituir-se como um eu, o sujeito se vale da imagem do outro.

E pelo imaginário se constrói, também, o modo particular como o sujeito se relaciona com a língua. Ele atua, portanto, de forma decisiva na construção de um lugar para o sujeito na língua do outro, já que a inserção numa segunda língua provoca modificações nas formações discursivas fundadoras do sujeito. Tomar a palavra na língua estrangeira pressupõe a inscrição do sujeito em processos identificatórios nessa outra língua e, portanto, a realização de movimentos que coloquem em jogo um outro imaginário, o que nos leva a pensar que a língua estrangeira trabalhará nas identificações do sujeito, podendo levá-lo a reencontrar-se.

¹²⁴ A noção de interdiscurso possibilita para o analista a compreensão das formas do assujeitamento, disse Courtine (1981), porque ele é o lugar no qual se constituem, para o sujeito falante de uma determinada FD, os objetos dos quais se apropriará esse sujeito enunciador para deles falar, construindo a partir desse dizer a coerência de sua fala.

Uma identidade movente e um sujeito capaz de recolocar-se é o que a AD nos possibilita encontrar ao falar de um efeito-sujeito, um sujeito em falta, incompleto, historicamente constituído, marcado por redes de memória, pelos dizeres que o determinam e, ao mesmo tempo, pela possibilidade de que um acontecimento rompa a estrutura em que está inserido e o faça recolocar-se. E mais, ao conceber que o sujeito está na língua, já que se diz por ela, se identifica nessa língua a partir da qual vai encontrar um lugar de dizer, a teoria do discurso nos propicia pensar como esse sujeito é trabalhado pela língua e pela cultura, que entendemos, aqui, como um espaço simbólico, lugar de interpretação que permeia os processos de identificação. E há na cultura, também, um real que faz furos, que nos obriga a olhar para as fissuras que marcam um sistema cultural, mesmo que ele se apresente sob o véu de uma aparente unidade. Por isso a cultura é essencialmente dinâmica.

Sem nos alongarmos mais nessa discussão acerca das noções que dão sustentação à Análise do Discurso, e que permeiam todas as reflexões nesse trabalho, o que queremos marcar é que essa teoria é um espaço privilegiado de promoção de deslocamentos acerca de concepções que estão na base dos processos de ensino-aprendizagem de língua. Isso porque, ao nos fazer olhar para o real como uma dimensão inerente a todos os processos que envolvem línguas e sujeitos, a AD nos coloca enquanto seres de discurso, que os produzem e são produzidos por eles. Longe da neutralidade, de uma consciência dominante, da possibilidade do controle, do domínio, podemos olhar para as nossas práticas como um campo em que as escolhas teóricas e políticas, que necessariamente estão implicadas em nosso fazer, deixam marcas, *pegadas* reveladoras do lugar que ocupamos enquanto sujeitos desse processo, mas também sobre o modo como nos colocamos diante da língua e do sujeito com o qual iremos trabalhar.

Estar no território da AD é andar na contramão dos movimentos que, em geral, produzem os livros didáticos para o ensino de língua estrangeira, e, portanto, assumir que há uma dimensão inconsciente que atravessa a relação dos sujeitos com as línguas, dimensão que não podemos controlar nem reger. É assumir que não se pode simplesmente assimilar a língua por repeti-la, ou a cultura por observar seus fragmentos. É aceitar que a língua não está presa aos limites da gramática e que pensar a língua é transitar nos espaços da história, da ideologia e do imaginário, ou seja, é transitar no discurso como sujeito.

Não é, portanto, para criar um método, para indicar uma solução, para determinar uma prática que a AD deve ser convocada para a formação de professores de segunda língua, é pelo

olhar, é pelo que essa teoria tem a nos dizer sobre esse *amor* pela língua. As concepções teóricas do discurso exigem um recolocar-se sobre o nosso próprio lugar de sujeitos, e nos ajudam a compreender a intrincada trama de discursos de que somos parte. Assim, levam-nos a pensar que aprender uma língua, que estar numa outra língua é um trabalho árduo para os sujeitos que aprendem e ensinam, porque não se trata, apenas, de uma questão de escolha, de vontade, não é um trabalho de educar nosso corpo a falar a língua ou nossa memória cognitiva a registrar um novo código. Longe disso, a complexidade do estar na língua do outro é a do trabalho de um sujeito que terá que se enfrentar com suas próprias memórias – discursivas memórias - sobre a sua língua, dita materna, e a língua do outro, dita estranha. Trata-se de um trabalho com as *resistências*¹²⁵ do sujeito, mas que também pode levar à encantadora descoberta que pode estar nessa estranha língua um espaço de outras/novas memórias.

4.2 O discurso literário como espaço de *acolhimento*: um lugar para o encontro entre sujeito, língua e cultura

El hombre no es solamente fruto de la historia y de las fuerzas que la mueven (...) tampoco la historia es el resultado de la sola voluntad humana - presunción en que se funda, implícitamente, el sistema de vida norteamericano -. El hombre, me parece, no está en la historia: es historia.

Octavio Paz, **El laberinto de la soledad**

Como disse na apresentação desse trabalho, foi na literatura que se deu meu encontro com a língua e, ainda hoje, o texto literário é o meu espaço de encantamento com o espanhol. Em todos os trabalhos que fiz sobre a língua e seu ensino, há sempre algo do literário que retorna, e que, inevitavelmente, tem atravessado minha prática como professora de língua espanhola.

¹²⁵ Durante a participação numa mesa em que discutíamos as relações entre língua materna e língua estrangeira uma colega disse nunca ter entendido muito bem como podia se sentir mais acolhida pela língua francesa do que pelo português. Só recentemente se deu conta, dizia ela, que essa chama *língua materna* havia sido, sempre, a língua da repressão, do preconceito, da negação de suas escolhas em nome de um status social a ser mantido. Longe disso, o francês era a língua que havia escolhido para dizer quem realmente acreditava ser.

A análise dos livros didáticos para o ensino de língua espanhola nos permite afirmar que ao colocar o sujeito no espaço da homogeneidade e conceber língua e cultura como sistemas sem furos, os LDs acabam por reafirmar o lugar exterior do sujeito em relação a esses sistemas. As práticas dominantes, que não são exclusivas das aulas de língua estrangeira¹²⁶, por meio das quais se reduz a língua (e também a cultura) ao estudo de seus fragmentos, fazem dela um *estranho* para o sujeito, que nela não encontra espaços de identificação. E sem identificação não há sujeito na língua...

Para nós, ocupar um lugar na língua a partir do qual podemos nos constituir como sujeitos - assumindo uma posição que nos permitirá dizer, produzir sentidos -, implica ser acolhido na/pela língua, ou seja, encontrar nela *brechas*, espaços de entrada para esses sujeitos que, assim, poderão, quiçá, *experimentar* o seu real.

Se entrar na língua do outro implica também em vencer as resistências, tais resistências, certamente, são aos discursos aos quais essa língua, com seus sons, com suas marcas, nos remetem. Por isso, talvez, nosso encantamento inicial pela literatura, que permanece, faz com que olhemos para o discurso literário como um campo fértil de acolhimento para o sujeito na língua do outro, porque o texto literário possui algo que o faz produzir fronteiras mas também atravessá-las, levando consigo os sujeitos que consegue enredar. Se, como diz Scherer (2007, p. 351), *falar a língua é inscrever-se na história dos materiais que constituíram essa língua enquanto produção imaginária de sociedade e de sujeito*, podemos olhar para o texto literário, entendido como uma prática discursiva, como *um* espaço para que essa inscrição se realize.

Como uma prática discursiva, o texto literário carrega as marcas do interdiscurso, o eco do que, dito em outro lugar, está impregnado em suas palavras. Atravessado por história e cultura, é um lugar de observação dos saberes discursivos que circulam nesse espaço social de que é parte. Não é, portanto, um monumento a ser admirado, mas um discurso a nos falar, um discurso de que podemos falar.

¹²⁶ No artigo “A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade”, discutimos como no ambiente escolar, vítima, ainda, de um ensino *gramaticalista*, a língua materna pode vir a tornar-se uma língua *estranha*, ao ganhar um tom de artificialidade e automatismo. (...) *o estranhamento do sujeito em relação à sua língua materna se dá quando, obrigado a sufocar essa língua familiar, é colocado diante de uma língua outra, do outro português de Drummond, com suas figuras de gramática, esquipáticas, cujo mistério insondável apenas o professor Góes pode resolver. A língua materna torna-se assim uma língua estranha, já que, não mais materialidade de discursos, não mais lugar de sujeitos, despida de suas incoerências e de seus dúbios caminhos (descaminhos), não consegue mais falar ao sujeito, tampouco permitir que ele (se) diga por ela. Por isso, entendemos, o sujeito resiste à língua e/ou ao seu ensino, porque não encontra espaços de identificação nessa língua, porque, vendo-a como estranha, teme a separação com o que de seguro e confortável tinha a língua em que falava.* (DE NARDI, 2005, p. 6).

Mas onde está, então, a especificidade do texto literário, da música, do cinema, enfim, da arte? Para nós ela reside, especialmente, no que vemos em comum entre a arte e a AD, o seu poder de desacomodar, a sua abertura para a multiplicidade de vozes, a exigência de um constante trabalho de interpretação¹²⁷. E esse *incômodo* que produzem é o seu *canto sedutor*. Há algo de essencialmente humano na arte que nos impede de permanecer na inércia, e que, entendemos, diz respeito ao fato de que nela a história é essencialmente uma história de sujeitos.

Não se trata, portanto, de escolher o literário como *o discurso* a ser trabalhado, até porque convocar o texto literário a fazer parte de uma proposta de ensino é inevitavelmente fazê-lo dialogar com discursos outros, o da história, o da ciência, da política, etc., mas pensar na produtividade de deixar espaços abertos para ele na sala de aula de língua estrangeira. Tampouco se pode olhar a literatura como um reflexo da cultura de um povo, mas sim como uma prática que, como tantas outras, constitui essa cultura e é atravessada por ela.

Feitos esses esclarecimentos, o que pretendemos reafirmar é que a inserção¹²⁸ do discurso literário, olhado em sua materialidade lingüística e histórica, pode nos ajudar a superar a dicotomia língua-cultura, tão presente na maioria dos métodos de ensino de língua estrangeira, além de fazer-nos *tocar* na heterogeneidade da língua. Percorrer os caminhos da literatura é, inevitavelmente, ir ao encontro da diversidade¹²⁹ de olhares, de espaços, de línguas e sujeitos, tão perseguida nesse trabalho.

No entanto, se trabalharmos a literatura, assim como se tem feito com o componente cultural, como um apêndice, um elemento isolado que se acrescenta à aula de língua, pouco faremos em termos de modificação de nossas práticas. Não raro, por exemplo, encontram-se menções a autores e obras consagradas nos LDs para o ensino de espanhol, mas esse autor, esse texto e/ou seu fragmento aparece sempre como uma informação adicional, algo que é dado a conhecer¹³⁰ ao aluno, mas de que ele não se aproxima, caindo na superficialidade.

¹²⁷ Ítalo Calvino (1990, p.91), em **Seis propostas para o próximo milênio**, disse que *a obra verdadeira consiste não em sua forma definitiva, mas na série de aproximações para atingi-la*.

¹²⁸ Pensar a inserção da literatura nas salas de aula de língua espanhola é pressupor que o estudo da literatura será um componente fundamental na formação do professor de língua.

¹²⁹ No caso da língua espanhola, o recurso a textos literários produzidos por escritores de diferentes nacionalidades pode auxiliar muito no reconhecimento dos diferentes modos de *ser espanhol* dessa língua.

¹³⁰ Serrani (2005, p. 32), ao falar sobre legados socioculturais, comenta: *Nos estudos dedicados a currículo nas duas últimas décadas, sobretudo no campo de línguas não maternas, considerou-se que o essencial era preparar o aluno “para funcionar na língua ou na cultura” e o que contaria seriam as atitudes e os comportamentos lingüísticos e não o conhecimento de obras culturais*. Serrani opõe-se a essa postura, propondo seu reexame no sentido da inclusão dessas obras no currículo e, nós, ao concordarmos com a autora, ressaltamos que essa inclusão precisa sair do campo do *conhecimento* sobre algo, do ouvir falar sobre *as obras*, para constituir-se como um espaço de (re)conhecimento dos discursos que atravessam essas obras.

Para nós, o texto literário tem que ser objeto de *estudo* nas aulas de língua espanhola, sendo trabalhado a partir do que sua materialidade lingüística nos mostra sobre os discursos que o atravessam. A língua é a matéria do texto literário, não havendo, então, por que dissociá-los.

Serrani (2005, p 32), afirma que *os legados culturais e os domínios identitário, social e emocional do sujeito estão relacionados. Esses conteúdos e as atividades vinculadas facilitam a mobilização subjetiva indispensável para a enunciação significativa, seja na língua que for*. A proposta da autora, que vai ao encontro do lugar que desejamos para a literatura na sala de aula de língua estrangeira, é trazer *materiais lingüístico-discursivos correspondentes a territórios, momentos, grupos sociais e legados culturais que permitam um enfoque culturalmente heterogêneo*, o que ilustra com o exemplo de uma unidade didática do curso de espanhol para universitários brasileiros, em que, a partir de duas músicas – uma argentina, outra brasileira -, além de textos de origens diversas, discute questões relacionadas aos espaços geográficos, sujeitos e legados culturais de que essas manifestações culturais são parte.

Nessa mesma direção é que temos trabalhado com a literatura na aula de língua, propondo reunir textos cujas temáticas sejam confluentes e que nos possibilitem, por meio de sua análise, fazer emergir questões históricas, sociais, políticas, geográficas, etc, que estejam latentes nesses discursos e que se manifestam na multiplicidade de vozes que o texto literário comporta, abrindo, ao mesmo tempo, espaços de *pesquisa e enunciação*. Não se trata, portanto, de convocar o texto literário para a aula de língua a fim de promover uma análise lingüística, ou utilizá-lo como um instrumento para exercícios gramaticais, mas efetivamente olhar para o texto literário enquanto um discurso, cujas marcas remetem a espaços de dizer, a espaços de memória.

Numa experiência, por exemplo, com alunos de um curso de língua estrangeira, propomos um módulo de estudo articulado em torno de três textos: *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca; *Como agua para chocolate*, de Laura Esquivel, e *La intrusa*, de Jorge Luís Borges. Nosso objetivo era discutir, a partir da leitura das obras, a construção do espaço feminino e os discursos que sustentavam a enunciação desse lugar da mulher nas produções em questão, propiciando um espaço de enunciação para esses alunos na/sobre a língua do outro.

A discussão girou em torno dos elementos que compunham esses *cenários* construídos nas obras literárias, suas diferenças e os discursos que eram recorrentes nos três textos. A submissão feminina, o controle do corpo da mulher e a aridez das relações humanas vieram à tona, assim como a necessidade de explorar esses espaços em sua *dureza*: a Andaluzia de Lorca,

o México de Laura Esquivel, a Turdera de Borges. E a partir daí os alunos passaram a verificar como esses discursos provocam ecos, ainda, num dizer contemporâneo sobre a mulher e seus *deveres*, e mais, passaram a trabalhar sobre os discursos que sustentam o seu próprio dizer sobre a mulher (e, em alguns casos, o próprio *ser mulher*¹³¹).

Lendo, escrevendo, falando, pesquisando, os alunos iam mergulhando na língua e criando seus próprios espaços de dizer nessa língua do outro, nessas histórias tão estranhas e tão suas. E é isso que entendemos ser possível fazer nas aulas de língua, recuperar o lugar do discurso, dos sentidos, dos sujeitos, da vida na língua, substituído, hoje, pelo desejo de dominá-la. E inserir a literatura nas propostas de ensino de língua espanhola não significa fazer um curso de literatura, tampouco abandonar outros textos, outros gêneros¹³², que, ao contrário, certamente se farão presentes, mas pensar em como o discurso literário pode estar integrado às propostas de trabalho que desenvolvemos como uma forma de inserção do componente cultural tão perseguido sem que se tenha que parar de estudar a língua para falar de cultura, ou, ainda, sem que se tenha que usar a cultura como uma desculpa para *treinar* a língua.

Por fim...

Não era nossa pretensão, nesse trabalho, construir um programa de ensino de língua espanhola, tampouco mapear os textos literários que podem ser levados para a sala de aula, seleção que depende da faixa etária de nossos alunos, do número de horas-aula que temos, de nossos objetivos, das *restrições* que nos são impostas e/ou de nossas próprias *resistências*, mas mostrar a possibilidade de construirmos práticas que não estejam necessariamente pré-determinadas pelos programas dos LDs. Assim, embora a literatura não seja o tema desse trabalho, e tampouco tenhamos tido tempo de explorá-lo satisfatoriamente, era preciso dizer algumas palavras sobre essa *paixão* (era preciso dizer sobre minha relação com a língua espanhola).

¹³¹ Entre as muitas *falas* que surgiram no decorrer do trabalho, uma me tocou em especial. Uma das alunas, ao falar sobre o texto de Lorca, disse que a *limpeza* da casa de Bernarda Alba fazia com que ela lembrasse dos assoalhos das casas do povoado do interior em que vivia, e que, a não muito tempo, ainda eram mantidos impecavelmente limpos pelas mulheres que os esfregavam com palhas de milho. Donas de casa, quase todas elas, trabalhadoras rurais, saíam das casas dos pais para trabalhar nas casas dos maridos.

¹³² Utilizamos, aqui, a compreensão de gêneros do discurso conforme a fórmula Bakhtin (1997).

A literatura produzida em língua espanhola é certamente um terreno imenso¹³³ de exploração. Se a ela acrescentarmos outras formas de arte, como o cinema, a música, a pintura, certamente teremos *material* para muitos programas de curso e, por que não dizer, para que muitos se encontrem, por ela, com essa língua.

¹³³ Juan Rulfo, por exemplo, é um autor cuja produção muito tem a dizer acerca dos homens que vagam a procura de terras, atravessam desertos, perdem sua humanidade em vendavais de pó; textos que nos remete, inevitavelmente, à obra de Graciliano Ramos. Um trabalho interessante é olhar para as *geografias* desses textos e para os êxodos que marcam nossa história passada e presente. Interessante é, também, trabalhar, a partir do conto de Gabriel García-Márquez, *Los funerales de la Mamá Grande*, um certo *coronelismo* que resiste ao tempo, impondo-se em nossas relações com o fazer político (e que aparece em muitos outros autores), ou os *esquecimentos* de que tanto fala García-Márquez, em seus *Cem anos de solidão*, no belíssimo *Ninguém escreve ao Coronel*, etc. Poderíamos, também, compreender o exílio pelos olhos de *Lucho*, personagem da novela *No pasó nada*, escrita por Antonio Skármeta, e por aí vamos, por que os exemplos são muitos...

5 Na tentativa de forjar um ponto *final*, algumas palavras finais sobre o ensino de língua estrangeira no espaço do real

Certamente forjar um ponto final para esse trabalho será a tarefa mais difícil a cumprir, porque é preciso mergulhar na ilusão de que ele esteja pronto, de que efetivamente seja tempo de concluí-lo.

Os trabalhos produzidos em AD no Brasil já têm mostrado a força dessa teoria e servido de subsídio para se pensar, a partir do prisma do discurso, sobre diversos espaços de dizer. E isso não é diferente com a educação e, em especial, com o ensino de línguas. As contribuições da AD nesse campo têm servido para abrir novos horizontes de reflexão e desacomodar aqueles que se dedicam às pesquisas na área, mostrando o quão produtivo pode ser desconstruir nossas certezas, enfrentar-se com nossas verdades, sempre tão frágeis, sempre provisórias.

Não foram poucos os que, como vimos, caíram no encantamento da língua e acabaram sendo envolvidos pelo desejo de encontrar respostas para as questões engendradas por ela e pela tarefa de ensiná-la/aprendê-la. Nesse caminho, o desejo de purificação da língua, seu isolamento de tudo o que pudesse representar um espaço de imprevisibilidade, acompanhou muitas teorias lingüísticas e, como não poderia ser diferente, acabou por atravessar propostas de ensino. O elemento comum àqueles que se apóiam numa língua transparente, formalizável é a ilusão de dar conta do todo, de apreendê-lo.

E enfrentar-se com o não-todo, ir ao encontro do real é uma exigência dos que se situam no campo do discurso. Por isso olhar para um Saussure cindido e para a poesia na língua, porque entendemos que está nas brechas do sistema, no impossível da língua o espaço de um repensar o trabalho com seu ensino-aprendizagem, lugar em que a interdição do todo é uma constante, pois há uma fascinante falta de clareza na língua, há nesse sistema um lugar do *estranho* que não nos deixa dominá-lo.

É impossível, portanto, pensar numa *performance* ideal quando se fala em sujeitos na língua, quando se passa a trabalhar com uma língua afetada pela exterioridade, lugar em que jogam opacidade e transparência; cortina de cristais que quanto mais esconde mais nos faz ver.

Quando passamos a ver a língua como uma estrutura cheia de falhas, fissurada, ela perde sua autonomia absoluta, mas ganha vida, desestabiliza-se para se deixar ver atravessada por sujeitos e história(s). Longe de ser um simples instrumento de comunicação, na AD encontramos

a materialidade de uma língua que é um espaço tenso de produção de sentidos, espaço constituído por uma exterioridade que não o ameaça, porque habita esse lugar.

Assim como o sujeito está na língua, também estão nela o social, o histórico, o cultural, o que nos faz pensar que há sempre um imaginário trabalhando sobre a língua, e é por meio de uma relação imaginária que construímos nossa relação com ela. Como afirmamos, o imaginário tem um papel fundamental nos processos de identificação do sujeito e, portanto, no modo particular desse sujeito de relacionar-se com a língua. Entendemos por imaginário essa série de discursos anteriores pelos quais se cria para o sujeito a imagem da língua, pelos quais se cria a sua própria imagem, como um espelho de dizeres outros em que o sujeito se vê refletido. O imaginário é uma matriz de dizeres que antecedem a identificação do sujeito e que se materializarão pela intervenção do simbólico. Mariani (1998), ao falar sobre a noção, o trata como uma forma de conhecimento que representa, para o sujeito, um saber no qual o mesmo se insere e que possibilita e determina a sua apreensão da realidade e, conseqüentemente, a sua relação com a língua. Assim, se na construção desse imaginário negamos a historicidade da língua para a qual olhamos, afastamos do lingüístico os traços culturais que lhe são constitutivos e, assim, talvez até chegemos ao código, mas não à língua, e muito menos a tomar a palavra nessa língua, a produzir sentidos a partir dela.

E é preciso lembrar ainda, como o fez Orlandi (2005), que a língua se historiciza, ou seja, não passa impune pelos sujeitos, pela história, pelos espaços. Podemos dizer, então, que uma língua também pode vir a ser outra, porque ela é essencialmente heterogênea, constitutivamente dialógica no que se pode ver de radicalmente diverso no conceito de Bakhtin. E chegar à língua da AD é justamente mover-se no lugar da diversidade, nessa falta radical que o real instaura e que leva à ruptura com o logicamente estabilizado para se pensar uma língua em que, como dissemos, não há margens justamente porque não há um centro, núcleo duro ao qual se possa (ou se deva) ter acesso.

Essa língua, espaço simbólico em que se inscrevem sujeitos e sentidos, nos faz ver o papel fundante do imaginário, essencial, portanto, quando se pensa a construção de um lugar para o sujeito na língua do outro, pois, como defendemos, a inserção numa segunda língua provoca modificações nas FDs fundadoras do sujeito, aquelas resultantes da sua identificação com a língua. Tomar a palavra na língua estrangeira pressupõe a inscrição do sujeito em processos identificatórios nessa outra língua e, portanto, pressupõe a realização de movimentos que

coloquem em jogo um outro imaginário. Isso se deve ao fato de que a produção de sentidos não ocorre no vazio, pressupõe o encontro de um lugar a partir do qual se dá a interpretação, pressupõe uma ancoragem para o dizer, já que não podemos negar a existência de uma história para os sentidos, uma história social que modela, modifica, influencia, determina o modo do sujeito significar. E assim funcionará a língua estrangeira, trabalhando nas identificações do sujeito, fazendo-o reencontrar-se.

Contribuições importantes nesse sentido vieram dos trabalhos de Serrani¹³⁴, que pensa a pedagogia de línguas voltando-se para a importância da consideração da historicidade inscrita na linguagem e dos processos de constituição social do sentido. Para a autora, o centro de interesse de um trabalho com segundas-línguas são as práticas discursivas. Assim, embora nunca deixe de reconhecer a importância do uso de manuais, exercícios e da própria metalinguagem como elementos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, lembra que, sob pena de que ensinemos apenas a metalinguagem sem permitir que o aluno consiga "entrar" nessa língua, no ensino de língua estrangeira os discursos não devem ser esquecidos.

Não há como ignorar a interdependência existente entre a materialidade lingüística e o processo discursivo, que sofrem um atravessamento tanto de elementos que são da ordem da subjetividade inconsciente quanto das determinações sócio-históricas. Isso nos permite dizer que imaginário e simbólico estão implicados nos processos de produção e compreensão de uma língua outra, e, portanto, seguindo os passos de Revuz (1998), que estar na língua do outro é (re)encontrar-se com a sua própria língua. Abre-se, assim, um novo lugar para o ensino de língua estrangeira: aquele em que ela funciona como um espaço de construção de sentidos sobre a própria língua, em relação à qual, como dissemos anteriormente, exercemos uma irrefletida propriedade.

Para que isso ocorra, entretanto, é preciso que a língua seja posta em questão, ou melhor, o que se entende por língua. Uma língua una, que se pode dominar, que se entrega inteira ao sujeito para que, por meio dela, ele fale o que desejar; uma língua sem fissuras, sem sujeitos, sem história não permite que pensemos o atravessamento de inconsciente e ideologia nos processos discursivos. Por isso a passagem pela língua da AD, onde encontramos as formulações necessárias para discutir os processos por que passa o sujeito no encontro com a língua do outro e as *reacomodações* identitárias que esse processo exige.

¹³⁴ Estamos nos referindo, aqui, mais especificamente aos trabalhos de 1988a e 1988b.

Mário Benedetti, em um de seus textos¹³⁵, diz: *Los Otros que invento dicen a veces cosas que yo no habría dicho ni aunque fuera otro*. Assim como os Outros de Benedetti, também há um Outro para o sujeito com o qual ele se identifica e por meio do qual se constrói sua identidade. Uma segunda-língua, vista como um espaço do outro, nos leva a pensar em como ela funciona para o sujeito construindo lugares de dizer que podem, por vezes, estar interditados na língua materna. Imergindo em novos processos de identificação, o sujeito pode vir a ser outro nessa segunda língua, porque, se ao enfrentar-se com esse novo espaço sofre resistências, recusa expor-se a esse espaço, defende-se do novo, mas também pode ser acolhido por ele.

A *tomada da palavra*, noção desenvolvida por Serrani (1998b), trata da inscrição do sujeito em processos identificatórios numa segunda língua-cultura. Longe de ser um instrumento diante do qual o aprendiz tenha a possibilidade de colocar-se como um dominador, distante, que observa, apreende e reproduz eficazmente as estruturas que lhe foram entregues, a língua passa a ser, assim, um espaço de discursividades, objeto complexo¹³⁶, mediante o qual o sujeito fala de si mesmo, de sua relação com o mundo, com o saber, com os outros sujeitos, enfim, pela qual fala-se.

Por isso é perturbador e fascinante o processo de ser envolto pela língua do outro, porque com elas vamos transitar por outras estruturas, nos esconder em outras fissuras, ser confrontados com outras associações: *com o conhecimento de uma segunda língua não só outros fonemas, bem como outros sons, passam a fazer parte do nosso patrimônio lingüístico mas também a primeira modifica-se em textura e significado como consequência*. (BENANNI apud AMATI-MEHLER, ARGENTIERI, CANESTRI, 2005, p. 89). Por isso a nossa insistência de que modificamos nosso olhar e nosso sentimento em relação à língua materna quando nos é propiciada a inserção em outra língua, porque estamos diante de outras maneiras de produzir sentidos.

Falar em língua e cultura é falar, portanto, em identidade, ou melhor, no modo como se dá a construção dessa identidade, porque, como lembrou Dorneles (1998), enquanto a identificação remete ao processo, é ao efeito resultante do mesmo que chamamos identidade, que, numa perspectiva histórico-antropológica, define-se como uma diferença em relação a algo que lhe é

¹³⁵ **Inventario**, 1980.

¹³⁶ Revuz demonstra com habilidade como é frágil a nossa crença no papel meramente instrumental da língua. Ao tratar dos métodos que partem do princípio de que a língua seria um instrumento a ser aprendido pela criança gradualmente, a autora alerta para o fato de que tais considerações ignoram que, *muitos antes de poder articular o mínimo som, a criança se encontra já imersa dentro de um universo de palavras, e que essas palavras, mesmo que não as possa reproduzir, nem produzir outras a partir delas, não são para ela menos dotadas de significação* (REVUZ, 1998, p. 218).

exterior. Nessa visão histórico-antropológica, no entanto, lembra Dorneles, o sujeito possui o controle, ainda que imaginário, deste processo de identidade/identificação, o que muda radicalmente, dirá quando o movimento passa a ser visto pelo viés da psicanálise, em que vamos nos defrontar com um sujeito afetado pelo inconsciente que recorre à linguagem para dizer-se. Se a identidade está relacionada ao ser, é em relação ao dizer que se dará a identificação, que muito mais do que a primeira, remete à relação entre o sujeito e a linguagem, entre o sujeito e o significante.

Como procuramos mostrar no capítulo 2 desse trabalho, dimensões ideológicas e inconscientes estão envolvidas nos processos de identificação, por meio dos quais o sujeito se constitui como tal e constrói espaços de produção de sentido. Se a língua é a matéria central por meio da qual tais processos se realizam, nada mais justo do que olhar atentamente para essas questões ao trabalhar com o ensino-aprendizagem de línguas. Entendemos que quando se identifica com a língua do outro o sujeito é envolvido/agarrado pelo "objeto" com o qual se relaciona, pensando nesse momento o estar tomando para si. Como se fosse recebido por essa outra língua, passa a falar dela, a encontrá-la como um lugar a partir do qual se pode dizer. Desse *colocar-se na língua* o estudo que se restringe ao código lingüístico não pode dar conta, porque pela simples repetição de fórmulas prontas o sujeito não se deixa tomar pela língua, tentando incessante e, sem sucesso, dominá-la.

Se para se repensar os processos de ensino-aprendizagem de segunda-língua é preciso deixar de tomar a noção de língua como um já-posto, questionando o modo como se pode compreendê-la, o mesmo ocorre em relação à cultura. Em geral, quando se fala em cultura, admite-se seu papel no ensino-aprendizagem, mas não se costuma ver questionamentos sobre o que entendemos por cultura ou o que está implicado ao escolhermos um ou outro posicionamento sobre o tema.

Olhar discursivamente para a cultura é, para nós, compreendê-la como um espaço simbólico, lugar de produção de sentidos de que o sujeito é chamado a participar. A cultura possui, assim, uma estrutura-funcionamento semelhante àquela da ideologia e do inconsciente, no sentido de que não há sujeito sem cultura. A inserção do sujeito nas redes de sentido também se dá pela via da cultura, que aparece como uma matriz de sentidos, criando efeitos de naturalização para processos que são intrinsecamente histórico-sociais. Os sujeitos identificam-se com a cultura, de forma muito semelhante como se dá a interpelação ideológica, no sentido de

assumirem espaços numa formação social. E essa identificação não é, como possa parecer, da ordem do puramente consciente, tampouco se dá por completo, sem falhas, sem fissuras. Por isso questionar o estereótipo e pensar o lugar da cultura no ensino é tão significativo.

Deslocar-se para o território do discurso para pensar o ensino-aprendizagem de línguas nos possibilita, assim, uma aventura entre-fronteiras, já que somos confrontados com aspectos que são comumente deixados de lado na formação de professores. Sempre tão mergulhados na ilusão do todo, ao pisar no terreno do discurso somos confrontados com o real, com as fissuras que marcam sujeitos e línguas, discursos e sentidos, e, assim, nos vemos também incompletos e insaciáveis nesse desejo do todo que nos impele ao novo, a outros sentidos.

A noção de real na língua, no discurso, na cultura, enquanto esse espaço lacunar, essa *hiância* que não pode cessar, ferida sem sutura, nos situa num lugar em que longe de tentar apagar a incompletude, regular o heterogêneo, os colocamos em causa. Assim, podemos olhar para o ecletismo metodológico que habita os LDs como um desejo – enquanto espaço do irrealizável - de dar conta do todo, sede da totalidade que talvez habite todo o fazer teórico, todo o fazer pedagógico, ambos constitutivamente lacunares como o somos nós, sujeitos cindidos e desejantes.

Ao trazer-nos para o espaço do real, ao colocar em discussão a noção de língua, desnaturalizá-la, a AD contribui para a criação de novos espaços de identificação para o professor, longe da angústia de dominar a língua, de dominar a cultura, de apreender o Saber, que inevitavelmente escapa, escorre.

Pensar o real na cultura, sob a ótica do discurso, é, portanto, reafirmar esse espaço como um espaço simbólico, lugar de interpretação. Pois, assim como a língua, a cultura atravessa os processos de identificação do sujeito, portanto, a incorporação de aspectos culturais nas propostas de ensino-aprendizagem de línguas é, entendemos, extremamente válida, desde que se esteja atento para os modos de sua inserção.

Há, no entanto, no afã de construir o que se entende por competência cultural, uma tendência a reduzir a cultura a informações fragmentadas sobre aspectos isolados dos costumes de cada povo ou nação. Dedicar-se, normalmente, parte das unidades dos livros didáticos à abordagem de aspectos culturais, mas essa separação entre o universo da língua e da cultura só reforça a dissociação entre essas ordens e gera um efeito de superficialidade no tratamento da

cultura, já que no desejo de recobrir o todo há um silenciamento sobre o caráter lacunar do que está sendo apresentado.

A cultura e a pluralidade cultural, assim, correm o risco de reduzir-se a um espetáculo de variedades, conforme diz Bosi (2000), o que transforma a cultura numa *caricatura* de si mesma. E mais, se nos colocamos apenas como espectadores desse *show cultural*, transformamos essas manifestações em retratos de uma diversidade diante da qual só nos resta observar. Negamos à cultura, assim, o que talvez haja nela de mais característico, sua diversidade, seu caráter movente, e negamos, também, sua dimensão político-histórica.

Procuramos, ao analisar os livros didáticos, mostrar que muito mais produtivo do que criar um espaço isolado para esse componente cultural é, portanto, o que se faz em **LD3**, no qual não há uma dissociação entre o estudo da língua e dos aspectos culturais, que vão sendo introduzidos por meio de diálogos, canções, textos, receitas, poemas, obras de arte, anúncios publicitários, etc. Esses materiais são sempre acompanhados por esclarecimentos sobre as fontes de onde foram retirados, sua autoria; informações a que se acrescentam, em geral, remissões a fontes de pesquisa que possam ser consultadas. Entendemos que isso muda completamente o modo como o professor se relaciona com o livro didático, já que longe de apresentar-se como fonte do saber, instrumento fechado capaz de dar conta do ensino dessa língua-cultura, o livro cria links que o remetem a outros espaços de saber, dando a ele a possibilidade, também, de mover-se.

E é justamente esse movimento do professor na busca da construção de um lugar no qual possa constituir-se efetivamente como sujeito de suas práticas que entendemos necessário para que ele possa sair da posição de consumidor do livro didático. Por isso o recurso à AD como um espaço de problematização, de deslocamentos, de desnaturalização dos discursos sobre a língua, a cultura e seu ensino. Movimento, também, é o que, entendemos, precisa fazer o sujeito-aprendiz na relação com a língua do outro, por isso convocar o discurso literário como um espaço por meio do qual se possa transitar por língua cultura, espaço de acolhimento na língua em que o *outro* para a ser a possibilidade do reconhecimento do *eu*, ou, como dissemos nesse trabalho, um espaço em que o estrangeiro não seja um estranho à nossa cultura, mas um olhar a ressignificá-la, um outro lugar a partir do qual ela pode olhar-se a si mesma.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2.ed. Campinas(SP): Pontes, 1998.

_____. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas: Unicamp. Jul/Dez., 2000, p. 23-42.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

AMATI-MEHLER, J.; ARGENTIERI, S.; CANESTRI, J. **A Babel do Inconsciente: língua materna e línguas estrangeiras na dimensão psicanalítica**. Rio de Janeiro: Imago, 2005. (Introdução de Túlio de Mauro)

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2002 (a).

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In. _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In.

_____. **Questões de literatura e de estética**. 5 ed. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002 (b).

_____. O discurso em Dostoievski. In. _____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.

BHABHA, H. K. A outra questão. In. _____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p. 105-129.

BERTOLDO, E. S. Políticas de formação de professor de língua e seu impacto no sujeito-professor. In. INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 145-152.

BOSI, A. Plural mas não caótico. In. _____. **Cultura brasileira**. Temas e situações. 4 ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 7-16.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Campinas, SP: [s.n.], 2002. (Tese de doutorado)

CESTARO, S. A. M. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Acesso em 16 de janeiro de 2006.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE. In. CORACINI, M. J. (ORG.) In. _____. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 127-135.

CHAUÍ, M. **Cidadania cultural. O direito à cultura**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHOMSKY, N. **Diálogos com Mitsou Ronat**. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. **Aspectos da teoria da sintaxe**. 2.ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978

_____. Novos horizontes no estudo da linguagem. **D.E.L.T.A.**, vol. 13, Nº Especial, 1997 (49-72)

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. **Letras & Letras**, Uberlândia, 14 (1) , jul/dez. 1997.

_____. O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. In. _____. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 17-26.

_____. A celebração do outro. In. _____. (org.) **Discurso e Identidade**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003, p.197-221.

COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In. GALVES, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P. **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2002, p.11-30.

DE NARDI, F. S. *Outros dizeres sobre o ensino de segunda língua: um lugar para a tomada da palavra no terreno da opacidade e do real*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. Entre a lembrança e o esquecimento: os trabalhos da memória na relação com língua e discurso. In. LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.) **Discurso, Língua e Memória**. Revista Organon, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 17, n. 35, 2003, p. 65-85.

_____. Identidade, memória e modos de subjetivação. In. INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 157-166.

DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DORNELLES, E.F. *da germinação da semente à colheita do grão: análise do funcionamento das relações de identificação na formação discursiva do assentado*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. São Paulo:Unesp, 2005.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Psicanálise passo-a-passo, n. 50)

FREUD, S. O estranho. In. _____. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Edição Standard Brasileira, 1976, p. 271-318.

FUKS, B. B. **Freud & a cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. (Psicanálise passo-a-passo, n. 19)

GADET, F. La double faille. In: **Actes du Colloque de Sociolinguistique de Rouen**, 1978.

_____. **Saussure: Une Science de la Langue**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **La lengua de nunca acabar**. México: Fondo de Cultura Económica, 1984. Tradução Brasileira: **A Língua Inatingível**. Campinas: Pontes, 2004.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. 20 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento do Livro Didático. In. CORACINI, M. J. (ORG.) In. _____. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 67-79.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In. SILVA, T. T. da. (org.) **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

HYMES, D. H. On communicative competence. In. BRUMFIT, C. J.; JONHSON, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University, 1979.

INDURSKY, F.A. Ideologia em Bakhtin e em Pêcheux: um estudo em contraponto. In. ZANDWAIS, A. (org.) **Mikhail Bakhtin**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005, p. 101-115.

INDURSKY, F.; DE NARDI, F. S.; GRANTHAM, M. R. Estudos da linguagem e ensino: em busca de novos caminhos. In. HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. **Língua Portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: Europa, 2005. p.111-122.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 18.ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

KOLTAI, C. **Política e psicanálise**. O estrangeiro. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. (1964) **O Seminário. Livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 19 ed. São Paulo: Jorge Zahar, 2006.

LEANDRO FERREIRA. M. C. O estatuto da equivocidade da língua. In. LIMA. M. dos S.; GUEDES, P. C. (orgs.) **Estudos da linguagem**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. Pág. 39-50 (Coleção Ensaio)

_____. A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade). In. ORLANDI, E. P. (org.) **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 2003. p. 69-79.

_____. Análise de discurso e psicanálise: uma estranha intimidade. **Cadernos da APPOA**. Porto Alegre, n 131, dez. 2004, p. 37-52.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In. BOHN, H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: EFSC, 1998, p. 211-237.

LEMOS, C. T. G. de. Inter-relações entre a lingüística e outras ciências. **Boletim Abralin, nº 22**, p. 20-32, 1998.

MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.

_____. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In. CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MILNER, J. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MOITA LOPES, L. P. da. “Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não”. Um estudo sobre a alienação e o estudo do inglês no Brasil. In._____. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), p. 37-62.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**: discurso do confronto - velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

_____.Ordem e organização na língua. In. _____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 45-51.

_____. M. Bakhtin em M. Pêcheux: no risco do conteudismo. In. BRAIT, B. **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2 ed. Campinas: Unicamp, 2005, p. 37-46.

_____. A língua brasileira. **Cienc. Cult. [online]**. Abr./jun. 2005, vol. 57, nº 2 [citado 23 de janeiro de 2007]. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200016&script=sci_arttext

PAVEAU, M. A.; SARFATI, G. E. **As grandes teorias da lingüística**: da gramática comparada à pragmática. São Carlos: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997(a).

_____. (1982) Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas. **Cadernos de Tradução**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2 ed., n. 04, outubro 1998, p. 35-55.

_____. (1983 (a)) **O discurso: estrutura ou acontecimento**. São Paulo: Pontes, 1990.

_____. (1983(b)) A Análise de discurso: três épocas. In. GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1997(b).

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 213-230.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1973.

SCHERER, A. E. A constituição do eu e do outro pela interpelação da língua pela língua na história do sujeito. In. INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 347-356.

SEARLE, J. **Actos de fala**. Coimbra: Almedina, 1981.

SERRANI, Silvana. Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. **Letras**: Revista do Mestrado em Letras da UFSM, jan./jun. 1997.

_____. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI; CAVALCANTI (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998a.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998b.

_____. Afetividade e escrita em língua estrangeira. In: _____. (org.) **Fragmentos**. Florianópolis: Editora da UFSC, n. 22, 2003. p. 23-40.

_____. **Discurso e cultura na aula de língua**. Campinas: Pontes, 2005.

SILVEIRA, P. Ideologia, indivíduo, sujeito. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, PUC, 1994.

STAROBINSKI, J.(1971) **Las palabras bajo las palabras**. Barcelona: Gedisa, 1996.

THOMPSON, J. B. **Ideología e cultura moderna**. 6 ed. São Paulo: Vozes, 1995.

WIDDOWSON, H. G.. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. **SILVA. T. T. da. (org.) Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-73.

ZIZEK, Slavoj. O espectro da ideologia. _____. (org). **Um mapa da ideologia**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro:Contraponto, 1996, p. 39-50.

Anexo 1



2. Compara este diálogo con el de la página 79 y completa el cuadro:

Español peninsular	Español del Río de la Plata
1. cerillas	
2.	... no me traje
3. ... has traído...	
4.	... nos olvidamos
5.	¿Pueden darme...
6. ¿necesitáis algo más?	
7. ... si no te importa...	

* Pronombres personales átonos

En el portugués hablado de Brasil es poco común el uso de pronombres átonos (me, te, se, lo, la, le, nos, os, los, las, les). Si bien se utilizan en la lengua escrita, son infrecuentes en la lengua hablada. En cambio, en español estos pronombres se emplean abundantemente al hablar y al escribir, por eso este tema le resulta particularmente complicado al/ a la alumno/a brasileño/a. Por lo tanto, proponemos aquí una serie de actividades que te ayudarán a automatizar los usos.

1. Reemplaza mediante un pronombre la parte subrayada.

Ejemplo: *Juan leyó la revista rápidamente.*
Juan la leyó rápidamente.

- Nuestro jefe pidió los informes para mañana.
- Trasladamos la biblioteca a una sala más grande.
- Pagué muy barata la computadora.
- Dejé las llaves del auto en tu casa.
- Llevaré el último disco que me compré.
- ¿Compramos las entradas ahora?

2. Responde estas preguntas sustituyendo la parte subrayada.

Ejemplo: *¿Me prestas tu camisa azul?*
Sí, te la presto. / No, no te la presto.

- ¿Me das tu libro de español para estudiar este fin de semana?
- ¿Te devolvió Juan el dinero que le prestaste el mes pasado?
- ¿Cuándo te compraste esta bicicleta?
- ¿Cuándo os entregarán las llaves de vuestro nuevo apartamento?
- ¿Martín no te prestó los discos de Mercedes Sosa?
- ¿Ya te pasó Begoña la receta del gazpacho?

3. El presidente de una importante empresa se fue de vacaciones por quince días. Antes de irse le dejó encargados una serie de trabajos a su secretario. Al volver quiso saber si su secretario hizo todo lo que le encargó. Haz de cuenta que eres su secretario y responde las preguntas como en el ejemplo. Si la respuesta es negativa, explica la causa.

Ejemplo: *¿Envió el informe al gerente financiero?*
Sí, ya se lo envié. / No, todavía no se lo envié porque está de vacaciones.



Anexo 2



- ¿Me pagó todas las cuentas?
- ¿Le entregó los documentos que estaban sobre el escritorio al jefe de personal?
- ¿Le mandó la carta a mi abogado diciéndole que ya no quiero más sus servicios?
- ¿Les dio a los dos empleados nuevos las normas de trabajo en esta empresa?
- ¿Le solicitó al gerente del banco el crédito para mi nueva casa?
- ¿Le trajo el Sr. Fernández el balance del mes pasado?
- ¿Le avisó a Pérez que sería despedido?
- ¿Les mandó la invitación de mi casamiento a mis socios?

4. Te estás por mudar, hay una serie de objetos de los que quieres deshacerte y los vas a repartir entre tus mejores amigos. Haz la lista de lo que le vas a regalar a cada uno, como en el ejemplo:

Las copas se las voy a dar a Claudia porque siempre le gustaron.



5. Completa los espacios de este fragmento con pronombres.

Vine a Comala porque dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo. Mi madre dijo. Y yo prometí que vendría a ver cuando ella muriera. apreté las manos en señal de que haría; pues ella estaba por morirse y yo en un plan de prometer todo. "No dejes de ir a visitar " recomendó. Se llama de este modo y de este otro. Estoy segura de que dará gusto conocer ". Entonces no pude hacer otra cosa sino decir que así haría, y seguí diciendo aun después que a mis manos costó trabajo zafarse de sus manos muertas. Todavía antes había dicho: No vayas a pedir nada. Tienes que exigir lo nuestro. Lo que estuvo obligado a dar y nunca dio.

Juan Rulfo. *Pedro Páramo* (adaptación)





Llevar a.
b.

Visitar a.
b.

*** Vocabulario**

1. Utiliza las dos listas de vocabulario y colócales el nombre que se da en España y en Argentina a los objetos que te presentamos.

ESPAÑA

- La tirita
- El bolígrafo
- Las pastas
- La piscina
- El mechero
- Las cerillas
- La pastelería
- El ordenador
- La crema antimosquitos
- El visado
- El saco de dormir
- Las gafas de bucear
- La maleta
- El bañador

ARGENTINA

- La birome
- Las masitas
- La pileta
- El repelente
- La visa
- La bolsa de dormir
- La computadora
- La confitería
- La valija
- Las antiparras
- La malla de baño
- Los fósforos
- El encendedor
- La curita



Las pastas
Las masitas



El mechero
El encendedor



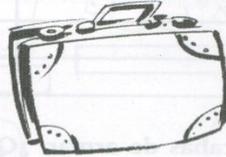
Las gafas de bucear
Antiparras



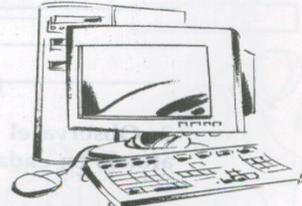
La crema antimosquitos
Repelente



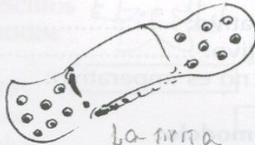
Los cerillos
Los fósforos



La maleta
La valija



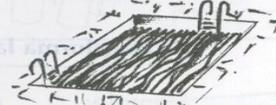
El ordenador
Computadora



La tirita
La curita



La pastelería
La confitería



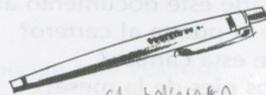
La piscina
La pileta



El visado
La visa



El bañador
Malla de baño



El bolígrafo
Birome



El saco de dormir
Bolsa de dormir



Anexo 3

Dossier

PRADO

3. LA CULTURA DEL ESPAÑOL

Vamos a conocer uno de los grandes museos del mundo, el Museo del Prado.

1. Relaciona estos verbos con las frases de la derecha:

- ES**
 - uno de los mejores museos de pintura del mundo.
 - en el centro de Madrid.
- ESTÁ/N**
 - muchos cuadros de los mejores pintores europeos.
 - grande y espacioso.
- HAY**
 - cerrado los domingos por la tarde.
 - los cuadros más famosos de Velázquez, como, por ejemplo, "Las Meninas".
 - obras de pintores españoles como Goya, Velázquez, Murillo, El Greco, etc.
 - abierto de 9.00 a 7.00 todos los días excepto los lunes.
 - en un edificio del siglo XVIII, el edificio Villanueva.

2. Lee este texto y rellena los huecos con ES, HAY, ESTÁ, ESTÁN:

El Museo del Prado una de las pinacotecas más importantes del mundo por la calidad y por la cantidad de sus cuadros. El museo en el centro de la ciudad, en un edificio histórico, el Palacio Villanueva, que un edificio del siglo XVIII, construido para ser, en origen, Museo de Ciencias Naturales.

En él una representación de los mejores pintores y las mejores escuelas de pintura: Tiziano, Rubens, Van Dick, El Bosco, etc. Por supuesto, también cuadros de los mejores pintores españoles, como Goya, Velázquez, Murillo, El Greco, etc. Allí los cuadros más famosos de Velázquez, como "Las Meninas", "La fragua de Vulcano" o "Las hilanderas". El museo abierto todos los días, excepto los lunes. El horario de 9 de la mañana a 7 de la tarde, excepto los domingos por la tarde, que cerrado.

3. Aquí tienes los retratos de dos de los más famosos pintores del Museo del Prado: Goya y Velázquez. Haz una lista de 6 comparaciones:

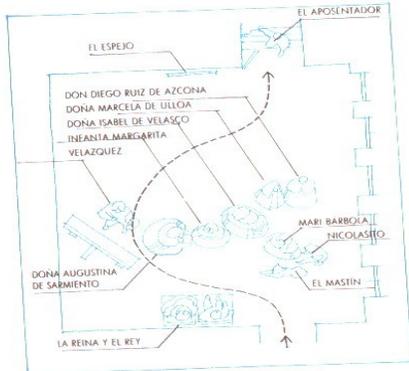


DOR DE S 1



Dossier

4. Este es uno de los cuadros más famosos de Velázquez, "Las Meninas". Hemos identificado a todos los personajes. ¿Puedes escribir qué están haciendo?



2

1

pintar al Rey y a la Reina
 jugar con el perro
 subir las escaleras
 mirar al frente

dar una bebida a la Infanta
 charlar
 inclinarse

Ejemplo: *La infanta Margarita está mirando al frente.*

5. Primero mira detenidamente el esquema 1; fíjate en que el aposentador -servidor de palacio- estaba en la posición que tú -el/la espectador/a- tienes ahora. Después lee este texto, en el que te contamos algunas cosas sobre este famoso cuadro:

"El cuadro representa una escena cotidiana en la vida del pintor. Velázquez está retratando al Rey y a la Reina, que se ven reflejados en el espejo del fondo. Mientras pinta, entra en la sala la Infanta con otras personas, que se ponen a observar a los Reyes mientras estos posan. Entonces Velázquez decide cambiar la perspectiva y pinta a los espectadores, que a su vez se convierten en espectadores de la persona que está mirando el cuadro en el Museo. Lo que Velázquez quiere transmitirnos es el efecto que produce la grandeza en los espectadores".

6. ¿Puedes ahora pensar en el museo más importante para ti de tu ciudad o de tu país? Cuéntanos cómo es, dónde está, de qué tipo de museo se trata, cuáles son las obras más importantes que hay en él. Coméntanos también la obra más significativa para ti de ese museo. Escribe un texto con todo ello.



Anexo 4

@

Con el  *Brecc*  

  * Cierra un momento los ojos, relájate y escucha.

* Intenta crear una imagen clara y fíjala en tu mente. Ahora abre los ojos.

* Completa.

¿Dónde estás?
Tres acciones que estás realizando
Tres olores
Tres cosas y cómo te gusta que sean

Tres personas y qué te gusta que hagan

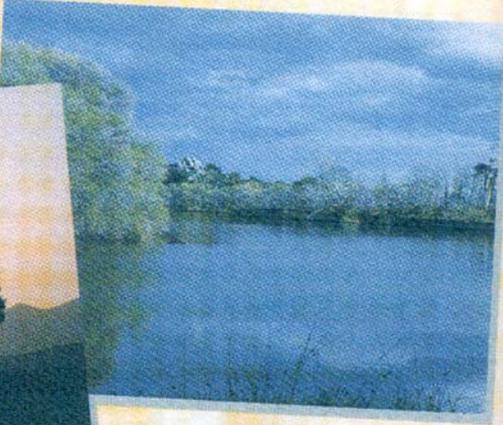
Tres colores
Tres sentimientos

Un día perfecto para

Huele a

Me gusta que.....

Me gusta que.....

1  2 

 Acabas de escribir un poema. ¿Qué te parece?, ¿quieres cambiar algo?

150  planet@ 2

Verda

Con la






En esta unidad has aprendido:



- **VOCABULARIO.** Haz una lista.

adjetivos para expresar sentimientos



- **GRAMÁTICA.** Recuerda:

- La diferencia entre:

*Cuando hablo en público me pongo nervioso/a.
Me pone nervioso/a el ruido.*

.....

.....

.....

- La forma del subjuntivo:

	HACER	PREPARAR	RECOGER	ABRIR
(Yo)				
(Tú)				
(Usted/él/ella)				
(Nosotros/as)				
(Vosotros/as)				
(Ustedes/ellos/ellas)				

- El uso del subjuntivo cuando hablamos de reacciones:

Me molesta que mi hermano ponga la música tan alta / me gusta que...

.....

.....

- El uso del subjuntivo cuando hablamos de deseos:

Quiero que me toque la lotería.

.....

.....



- **¿CÓMO SE DICE?** Recuerda cómo dices para:

hablar de sentimientos

hablar de los parecidos y las diferencias de la gente



Anexo 5



El tango es uno de los estilos musicales más conocidos en el mundo entero por la música, la letra de las canciones y la forma de bailarlo.

Entra en www.elportaldeltango.com y realiza las siguientes actividades.

Actividad A:

Selecciona *Letras*.

Busca un título, lee la letra y cópiala después.

Actividad B:

Entra en *Diccionario*.

(El *lunfardo* es la lengua del tango).

Busca el significado habitual de las siguientes palabras en lunfardo:

1. Abrirse:
2. Abanico:
3. Abombado:
4. Bancar:
5. Barato:
6. Batata:

Actividad C:

Selecciona *Danza*.

Lee las instrucciones para dar los primeros pasos de tango. ¿Puedes bailarlo?

Actividad D:

Entra en <http://planeta.terra.com.br/lazer/musicalatina>

Escucha la música de alguno de estos boleros:

- Ansiedad*.
- Perfidia*.
- Bésame mucho*.
- El reloj*.

¹³⁷ Disponível em:

<http://www.edelsa.es/actividades.php?nivel=2&coleccion=Nuevo%20Ven&seccion=Nuevo%20Ven&elemento=Nivel%20Inicial&id=>. Acesso em: 27 de outubro de 2007.

Anexo 6

Hacia la conversación

¡Bienvenidos al curso de español!

Consulta el Manual, p. 13.

8 ocho

Antes de iniciar este ejercicio, pregunta a los alumnos si tienen idea de cuántos hispanohablantes hay en el mundo y en cuántos continentes se habla la lengua española oficialmente.

1. En los últimos años, hemos vivido grandes cambios en el escenario de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil. El español, por diversas razones, ha ganado espacio. Ha avanzado fronteras que hasta hace poco eran más estrechas. Hoy es considerado la segunda lengua extranjera de más interés por parte de los brasileños. En el escenario mundial, el español viene creciendo de la misma manera. En el mundo, hay más de 350 millones de hablantes del español. Observa en el mapa los países en que se habla español:

a) ¿Qué tal si organizamos los países por continentes? Rellena el cuadro:
Puedes proponer esta actividad en parejas para que ya empiece a haber mayor interacción en el grupo.

África:	Guinea Ecuatorial, Ceuta y Melilla, Islas Canarias, Sahara Occidental
América:	Argentina, Chile, Uruguay, Bolivia, Perú, Paraguay, Ecuador, Venezuela, Colombia, Panamá, Honduras, Costa Rica, Nicaragua, El Salvador, Guatemala, Puerto Rico, República Dominicana, Cuba, Méjico
Asia:	Filipinas (su uso decrece)
Europa:	España Peninsular

Consulta el Manual, p. 13. Sobre este asunto, puedes consultar los tomos intermedio (unidad 2) y avanzado (unidad 6) de esta colección.

b) Te parece que el hecho de que haya más de 350 millones de hablantes de español en el mundo es un buen motivo más para que estudies español? ¿Por qué? ¿Cuáles son tus motivos? Respuestas individuales. Consulta el manual, p. 14.

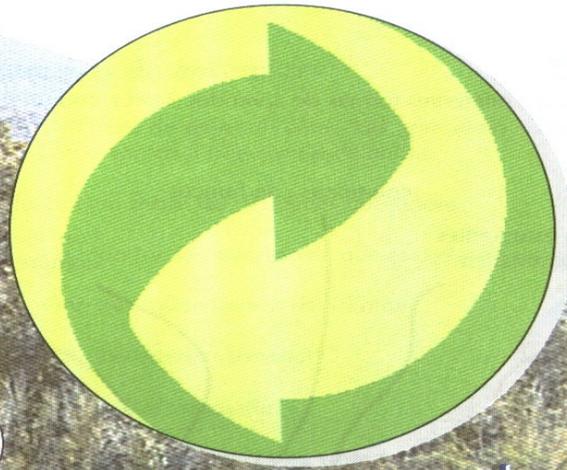
9

Anexo 7



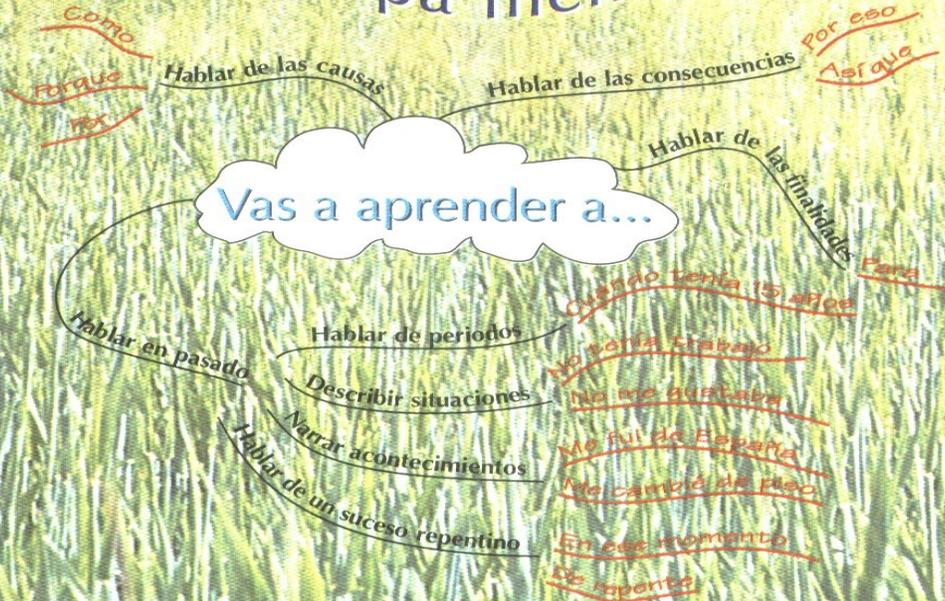
tema

LA ECOLOGÍA: *salvemos el planet@*



Mapa mental

Vas a aprender a...





tema

1

Versión Mercosur

* Ir / Irse / Ir (impersonal)

1. Combina las oraciones de la columna A con las de la B para formar microdiálogos.

A	B
a. ¡Hola, Alfredo! ¿Cómo <u>te va</u> ?	1. Cualquier día de estos.
b. ¿Esta tarde <u>vas</u> al dentista?	2. <u>Va</u> al bar a tomar un café con los amigos.
c. ¿A dónde <u>va</u> José?	3. Muy bien, ¿y a ti?
d. A ver cuándo <u>vamos</u> al cine.	4. Hoy <u>me voy</u> alrededor de las cuatro.
e. ¿Ya se <u>van</u> ?	5. Ya sabes que todos los viernes por la tarde voy.
f. ¿Cómo <u>le va</u> a Pedro en su nuevo trabajo?	6. Creo que bien.
g. ¿A qué hora <u>te vas</u> de la oficina?	7. Sí, mañana tenemos que levantarnos muy temprano.

2. A partir de los ejemplos anteriores, transcribe a continuación las frases con los verbos subrayados, teniendo en cuenta su significado.

- Movimiento en una dirección:

.....

- Acto de marcharse de un sitio:

.....

- Saludar:

.....

- Querer saber sobre algo / alguien:

.....



Anexo 8



Descubriendo

Hispanoamérica, hoy

UNIDAD I

1 ¿Qué sabes de Hispanoamérica? Contesta verdadero o falso.

- a. El español es lengua oficial en diecinueve países.
- b. Se habla español desde México hasta el norte de Argentina.
- c. Las lenguas oficiales en Brasil son el portugués y el español.
- d. En Paraguay la única lengua oficial es el español. *Español*
- e. También se habla español en amplias zonas de Estados Unidos.

V	F
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



2 Escribe en el lugar correspondiente el nombre de las capitales que faltan y que figuran en el cuadro siguiente.



Caracas - Guatemala - La Habana - Panamá -
Buenos Aires - Lima - San Salvador -
Santiago - Ciudad de México - San Juan

País	Capital	Población (millones)
México	Ciudad de México	101,7
Guatemala	Guatemala	12,1
Honduras	Tegucigalpa	6,7
El Salvador	San Salvador	6,6
Nicaragua	Managua	5,4
Costa Rica	San José	3,9
Panamá	Panamá	2,9
Cuba	La Habana	11,3
Rep. Dominicana	Santo Domingo	8,8
Puerto Rico	San Juan	3,9
Venezuela	Caracas	25,1
Colombia	Bogotá	43,8
Ecuador	Quito	13
Perú	Lima	26,7
Bolivia	La Paz	8,8
Chile	Santiago	15,6
Paraguay	Asunción	6
Uruguay	Montevideo	3,4
Argentina	Buenos Aires	36,5



Internet

México tiene más de 100 millones de habitantes. Es el país de habla hispana más poblado. Entra en www.edelsa.es. En la dirección <http://explora.presidencia.gob.mx> puedes obtener más datos.

