Sobre a concepção de língua que embasa a produção de livros didáticos de língua espanhola no Brasil, ou de como os livros didáticos de língua espanhola de produção nacional se caracterizam como «mais do mesmo»

Flavia Braga Krauss de Vilhena
Universidade do Estado do Mato Grosso

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

Ainda que os livros de ensino de língua espanhola se apresentem no mercado como «resultado de un largo período de investigaciones y estudios de las autoras» e sejam «concebidos bajo la necesidad de adaptación de la enseñanza de la Lengua Española a la nueva «Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional» (...) y a los PCN´s», conforme anunciado na apresentação do livro didático *Mucho*, possuímos a hipótese central de que não existam mudanças substanciais entre uma publicação e outra, já que todos partem de uma mesma concepção de linguagem, a saber: uma concepção que deriva da Sociolingüística; sendo ainda interpelados por um mesma formação discursiva e inserindo —se em um mesmo arquivo— o dos Livros Didáticos.

A partir do instrumental teórico da Análise do Discurso de orientação francesa, neste artigo —que na verdade se trata de uma fatia localizada no interior do trabalho que estamos desenvolvendo para nossa dissertação de mestrado— nos propomos analisar livros didáticos para o ensino de língua espanhola de produção nacional a partir da observação do funcionamento sistêmico das escolhas metodológicas e lingüísticas efetuadas pelos autores a fim de verificar os pressupostos vinculados às supostas variantes da língua espanhola.

Para que levemos a cabo a empreitada proposta, partimos da análise de três livros didáticos nacionais para o ensino de língua espanhola como língua estrangeira para brasileiros, a saber:

✓ *Español Ahora*, Volume Único — Ana Isabel Briones, Eugenia Flavian, Gretel Eres Fernández, São Paulo, Moderna, 2005.

✓ *Hacia el Español* – curso de lengua y cultura hispánica — Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno, Maria Angélica Costa Lacerda Mendoza, São Paulo, Saraiva, 2005.

✓ *Mucho*: Español para Brasileños — Adda-Nari M. Alves, Angélica Mello, São Paulo, Moderna, 2001.

Assim sendo, interpretando estas obras a partir da noção de intradiscurso —aquilo que no interior da AD francesa se refere à linearidade do dizer, à cadeia do enunciado verbal— tentamos pinçar a fatia do interdiscurso que perpassa tais amostras e lateja como pano de fundo para estes enunciados, unindo-os, a uma mesma formação discursiva.

A noção de interdiscurso se apresenta como a mais fundamental na obra de Pêcheux, já que, a própria tarefa do analista seria a de, a partir da materialidade lingüística dos enunciados, colocar em destaque o interdiscurso que enquanto uma malha que segura a irrupção daquilo que sensoriamente nos é perceptível (Maldidier, 2003: 50). Ainda que muitos considerem a noção de formação discursiva à qual acima nos referimos como ultrapassada, faz-se importante explicitar que neste trabalho a utilizamos não em um sentido determinista como a definiram em um primeiro momento de formulação teórica: aqui, esta noção é vista como um recorte do interdiscurso, tal como foi definida por Orlandi, 2007. Pesquisadores contemporâneos ainda explicam as formações discursivas de modo menos excludente e fechado, concebendo-as como «condensações de regularidades enunciativas no processo —constitutivamente heterogêneo e contraditório— da produção de sentidos no e pelo discurso, em diferentes domínios do saber» (Serrani, 1997: 69).

Desta forma, dado que a língua espanhola é considerada oficial em 21 países, procuraremos reunir características comuns no interior do livro didático no que se refere ao tratamento das ditas variantes da língua espanhola, variantes estas que correspondem a distintas materializações históricas e ideológicas na língua.

1. SOBRE OS EFEITOS DE SENTIDO QUE PERAMBULAM NO INTERIOR DO LIVRO DIDÁTICO

Ao procurarmos desmantelar os efeitos de sentido postos para circular no livro didático de ensino de língua espanhola para brasileiros, nos esforçaremos por salientar o que consideramos processos ideológicos nos quais parece se sustentar o discurso do livro didático e que, em nossa perspectiva, até então não foram devidamente auscultados.

A partir deste gesto interpretativo, advogamos que a importância deste trabalho se respalda no fato de que o livro didático (doravante LD) de língua estrangeira é um recurso didático que dificilmente se pode contornar como referência de uso modelar da língua estrangeira e, por isso, é protagônico no processo.

Segundo Flores (no prelo), todo LD é concebido para apresentar práticas pedagógicas com a maior aproximação possível da idéia de máxima correção e desde seu aparecimento na História da Educação ele tem gerenciado a inscrição teórica dos docentes e também sua atuação no processo de ensino-aprendizagem. Este processo transforma as propostas contidas no LD em modelo.

De acordo com esta afirmação, o LD seria um instrumento lingüístico, não só pela falta de preparo dos professores, mas também pela imagem que veicula de modelo a ser seguido, tomado como uma bússola no processo de ensino-aprendizagem, já que se propõe a nortear o trabalho do professor em sala de aula, organizando o tempo no interior de uma aula e dizendo ao professor qual seria a melhor maneira de agir em determinada situação.

Se de acordo com Grigoletto (1999), tal processo é possível porque ao LD tem sido atribuído um lugar de saber definitivo e o estatuto de um discurso de verdade, o que procuramos fazer é demonstrar que a verdade é uma construção histórica que não corresponde ao real — do qual, aliás, é impossível se fazer uma cópia fidedigna.

Ao direcionarmos o foco de nossas atenções para o LD esperamos contribuir para uma perspectiva diferente da tradicional na abordagem do desempenho do professor e aspectos dos recursos didáticos e que não eram questionados, lançando novas luzes para a atuação do professor em sala de aula, auxiliando assim na construção de um professor reflexivo e, conseqüentemente, de um aluno crítico, tal qual tem sido idealizado pelos documentos oficiais.

2. SOBRE O MODO COMO HEGEMONIA, LÍNGUA ESPANHOLA E LIVRO DIDÁTICO SE RELACIONAM A PARTIR DE UMA ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA

Tendo em vista que as Orientações Curriculares Nacionais (simplesmente OCN´s doravante) asseveram que a língua espanhola é uma língua de múltiplos pólos de norma culta, frisando a necessidade tanto de reconhecimento da polifonia e heterogeneidade existente no interior desta língua como a de substituição do discurso hegemônico pela pluralidade lingüística e cultural hispanofalante, neste artigo procuraremos esboçar as relações que se estabelecem entre as distintas variantes no espaço fechado do livro didático de ensino de língua espanhola produzidos no Brasil.

Apoiando-nos em Gramsci (1995), definimos hegemonia como uma noção semelhante à de cultura, mas que incluiria necessariamente uma distribuição específica de poder, de hierarquia e de influência. De acordo com a definição gramsciniana de hegemonia, o que temos apregoado pelas OCN´s seria um tratamento que reconhecesse a língua espanhola como detentora de múltiplos pólos de norma culta e conferisse o devido prestígio às demais variantes no interior mesmo do que denominam língua espanhola. Não obstante esta prerrogativa, os LDs de ensino de língua espanhola se sustentam em um suporte teórico que relacionamos ao da Sociolingüística. Para fins esclarecedores, a Sociolingüística se apresenta como uma ramificação do saber que apresenta intersecções entre o campo da Lingüística e o da Sociologia, definindo-se como o estudo do efeito de todos e de cada um dos aspectos da sociedade na maneira como se usa a linguagem, incluindo as normas culturais, as expectativas e o contexto em que se movimentam os falantes. Desta forma, não se questionaria a estabilidade semântica fora do contexto imediato; assim a história, presente através da ideologia, não participaria dessa abordagem (Pedroso, no prelo).

Como deduzimos a partir do que até aqui foi exposto, o que a Sociolingüística faz é descrever as línguas categorizando-as como se fossem entidades do mundo natural, operacionalizando através de taxonomias semelhantes às da biologia, metáfora esta responsável por também evidenciar sua matriz positivista.

Em outras palavras: reconhecemos o trabalho de descrição que é feito pela Sociolingüística, entretanto, ao preocupar-se em descrever, não leva em conta —por que não faz parte das ferramentas do seu arcabouço teórico— a possibilidade de mapear o relacionamento que se trava entre as

distintas variantes, sugerindo-nos que tal convivência se dê pacificamente, sem a produção de maiores atritos, o que em última instância camufla o conflito existente.

Desde nossa mirada teórica, tanto o social quanto o histórico são constitutivos do processo de significação, tomando parte corpórea da língua e não somente exercendo influência sobre ela. Assim sendo, argumentamos que, ao se apoiarem na Sociolingüística, os autores de livros didáticos arquitetam uma suposta neutralidade sobre o político inerente tanto à linguagem quanto ao processo educativo.

Apoiando-nos na premissa de que a concepção de linguagem que oferece suporte ao LD de ensino da Língua Espanhola seja uma concepção Sociolingüística, o que verificamos em sua materialidade textual é o funcionamento de uma espécie de mostruário lingüístico-cultural daquilo que seria a língua-meta. Ancorando-nos ainda na denúncia feita por Bugel via OCN´s, também advogamos que

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

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

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

O termo variante é utilizado nos estudos de Sociolingüística para designar o item linguístico que é alvo de mudança. Dado que o espanhol é uma língua imposta como oficial em 21 países, ela tem sido significada historicamente de maneiras muito distintas entre si, sendo que o resultado de cada um desses processos seria o que aqui se denomina variante.

Retomando o que já foi dito: reconhecemos o árduo e minucioso trabalho taxonômico desenvolvido pela Sociolíngüística; entretanto, advogamos que tal campo do saber, ao mapear tais variantes, as localiza como se estivessem coexistindo a partir de uma lógica harmoniosa, relacionando-se a partir do atrito, em um território onde a tensão, mesmo que oculta, é premente. Dito de outro modo, o que queremos colocar em negrito neste trabalho é que a Sociolingüística, tal como é interpretada nos LDs, mascara o fato de que as variantes que apresenta em sua descrição, na verdade, fazem parte de um todo que é a língua e que por isso serve de referência para considerar afastamentos ou modificações da idealização escolarizada.

Por sua vez, a tentativa de criação de um espanhol sem fronteiras faz com que resvalemos em uma concepção de linguagem que compartimentaliza suas «variantes», apagando a relação com o todo de que faz parte. Explicitando mais esse ponto de vista, seria possível assim como que pinçar um espanhol abstrato, atitude que inevitavelmente faz com que nos deparemos com uma abstração que é forjada, na presunta criação de uma língua franca, na tentativa de estruturação de um espanhol neutro.

Segundo Flores (no prelo), na base dessa idéia de língua genérica está uma concepção de linguagem que desconsidera que os sentidos são sócio-historicamente constituídos. Focando-se especificamente no LD de ensino da língua espanhola no Brasil, continua apontando-nos que um de seus traços distintivos é a sua procedência geográfica: trata-se, em sua grande maioria, de materiais didáticos produzidos na Espanha. Ainda que os livros aqui em análise sejam todos produzidos no Brasil, nos defrontamos com um cenário praticamente idêntico: a variante eleita *standard* nos materiais em questão é a peninsular, sendo que as outras são consideradas variantes inevitavelmente deturpadas, particularidades, curiosidades.

Conforme já apontado pelas próprias OCNs, a criação desta variedade dita *standard* que seria compreendida onde quer que fosse se mostra impossível, já que, para significar-se uma língua precisa estar imbuída de historicidade. Não obstante este fato, o ensino da língua espanhola —conforme assume o próprio documento em pauta— está permeado da idéia de que exista um mundo homogêneo constituído de objetos sempre idênticos que apenas trocam de nome quando se passa de uma língua a outra, concepção teórica esta que por vezes reduz o tratamento das variantes à apresentação de extensas listas lexicais ou de curiosidades como se somente as palavras e certas formas se transformassem na passagem de um código a outro, conforme demonstrado nos excertos abaixo:

1. En América, en general: la chaqueta se llama saco, el jersey se llama suéter o pullóver; el chándal se llama jogging o abrigo.

2. En Argentina, Uruguay, el abrigo se llama tapado, la falda se llama pollera, los pendientes se llaman aros, las bragas se llaman bombacha, el sujetador se llama corpiño, la cazadora se llama campera, la camiseta se llama remera-

3. En América Central, parte de Colombia y Cuba, la cazadora se llama chumpa o chompa, el sujetador sostén, las bragas se llaman calzón, blúmer, los pendientes se llaman aretes.

(*Ahora*: 48)

Ou ainda:

Palabras curiosas del vocabulario hispanoamericano

Patamóvil — los pies como medio de transporte (Cochabamba)

A queso — a pie. Viajaremos a São Paulo a queso (Bolivia)

Caído — imbécil: Nuestro jefe es um caído (Bolivia)

Lapo — bofetada (Argentina, México, Chile)

Rubio (a) — eufemismo por negro (Bolívia)

Chiricaya — dulce de leche y huevo (Honduras)

Chuva *s. f.* — mono de sudamérica

Nochero — vigilante nocturno (Chile y Uruguay)

Pelarse — Huir precipitadamente (México)

Suco *s. m.* — terreno fangoso (Chile, Bolivia y Venezuela). (*Mucho*: 34)

Ao analisarmos de maneira mais detida o livro *Español Ahora* (Volume Único), observamos que em 20 ocasiões a questão das variantes lingüísticas é trazida à baila.

Já na página 21 presenciamos uma situação em que o tema das variantes se faz presente justamente pela ausência de sua menção.

¿Tú o usted?

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

No excerto acima em análise presenciamos que a expressão «de una manera general» se arvora em uma tentativa de abarcar a língua espanhola como um todo, dando conta daquilo que pretensamente consideram como sua essência, sendo que as outras maneiras de enunciar-se seriam uma corruptela do que julgam como essa forma ideal.

Conforme já elucidado por Flores (ibidem), neste artigo, mais uma vez nos damos conta de que a variante eleita *standard* no exemplo em questão é a peninsular. Conforme apontado por Santos (apud OCN´s), além do fato de que a maioria dos materiais produzidos para o ensino da língua espanhola no Brasil seja de procedência espanhola, existe uma forte tendência brasileira a classificar o espanhol peninsular como puro, original ou clássico, como se também fosse possível considerar a própria língua falada na península como um bloco homogêneo, quando se sabe que lingüística e culturalmente a península ibérica seria muito mais bem representada pela imagem de um mosaico que a de um ladrilho.

Se Orlandi (2007: 35) dá margens para que definamos ideologia como uma interpretação particular da realidade que se apresenta com a pretensão e sob a ilusão de se estabelecer como universal —por estar inscrita numa ou várias formações discursivas da inscrição do enunciador—, temos neste recorte do real da linguagem um exemplo clássico de tal noção: ao elegermos uma das inumeráveis variantes da língua espanhola como a canônica, talvez por ser a mais antiga, considerado-a como a de maior tradição e peso cultural, tentamos impô-la como a autorizada, a única possível, como se fosse a ideal.

Já na página 25 do livro didático em questão, o tema abordado se relaciona com a questão do voseo:

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

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

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

Seguindo esta linha de raciocínio, Argentina, Uruguai, Guatemala e El Salvador seriam países tomados em bloco como voseantes e México, Cuba, Peru e Colômbia considerados países tuteantes em sua totalidade.

Não obstante o fato do referido quadro possuir a intenção de didatizar o ensino do *voseo*, tomamos como gritante primeiramente o fato de 13 países hispanofalantes haverem sido simplesmente desconsiderados deste quadro. Em segundo lugar, nos chama a atenção o fato dos países haverem sidos tomados como blocos homogêneos, como se não houvesse variações no interior de cada um deles.

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

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

Ao congelar o fenômeno do uso dos pronomes sujeito ao quadro já reproduzido neste artigo, o LD paralisa uma certa representação dos fatos que, além de simplificar sobremaneira o evento lingüístico em foco- eleva a Espanha (e conseqüentemente a língua espanhola aí falada) a um primeiro plano de importância, fato que se comprova a partir de sua localização textual no referido LD, já que sua aparição figura justamente na primeira coluna da tabela em questão. Desta forma, percebemos que o LD de Língua Espanhola para brasileiros não só escamoteia a realidade do atual estado da pesquisa científica como o faz em prol de determinada representação da língua espanhola, a saber: o discurso hegemônico censurado pelas OCN´s, que eleva a pretensa variante ibérica à categoria de única reconhecida e autorizada; relegando, assim, às outras a condição de cópias e —como toda cópia— tão somente aproximadas, não fidedignas e, portanto, de menor valor. Faz-se importante ressaltar que a concepção de valor aqui posta em voga também traz em seu âmago uma acepção que se relaciona a valor monetário; deste modo, tais línguas seriam menos importantes inclusive porque valem menos monetariamente.

3. À GUISA DE CONCLUSÃO

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

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

Assumindo o LD como um Aparelho Ideológico do Estado nos moldes descritos por Althusser (1998), deixamos aqui a reflexão de que talvez tais LDs, ao tentar construir um espanhol neutro, estejam simplificando a língua espanhola enquanto língua estrangeira a ponto de estar construindo uma alteridade adulterada, que despreza tanto a convivência como o confronto de vozes no universo hispanofalante.

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

Desta forma, nos toca aos professores de língua espanhola para brasileiros —uma língua que de acordo com Celada (2002), já nos é tão singularmente estrangeira— conjuntamente pensar e construir metodologias alternativas de ensino que reconheçam e saibam se aproveitar deste processo de relativização e conscientização do político inerente às línguas que é catalizado no relacionamento com uma língua não-materna, e que no caso da língua espanhola em muito se potencializa.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. P., 1998, *Aparelhos Ideológicos de Estado,* 7ª ed., Rio de Janeiro, Graal.

Celada, M. T., 2002, *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira,* Tese de doutorado, Campinas, Unicamp.

Gramsci, A., 1995, *Concepção dialética da história*, 10ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Grigoletto, M., 1999, «Leitura e Funcionamento do Livro Didático», en: M. J. Coracini (org.), *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático,* Campinas, Pontes.

_____, 1995, «A Banalização dos Conceitos no Discurso de Sala de Aula», en: M. J. Coracini (org.), *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*.

_____, 2003, «O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades», en: M. J. Coracini (org.), *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades,* Campinas, Editora da UNICAMP / Chapecó, Argos Editora Universitária.

Maldidier, D., 2003, *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje,* Campinas, Pontes.

Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006, *Orientações Curriculares do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias,* Brasília, MEC.

Orlandi, E. P., 1996, *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico,* Petrópolis, Vozes.

_____, 2007, *Análise de Discurso: princípios e procedimentos,* Campinas, Pontes.

Pedroso, S. F., *Da teoria à prática: Análise do discurso e ensino de línguas não-maternas*. (en prensa)

Serrani-Infanti, S., «Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas», *D.E.L.T.A*, 1, 13: 63-81.