



SOBRE MOMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO EM MATERIAIS DIDÁTICOS BRASILEIROS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Flavia Braga Krauss de Vilhena¹

Resumo: Consideramos que o trabalho com a constante construção da identidade a partir da exposição à alteridade, conforme preconizado pelos documentos educacionais oficiais, estaria potencializado a partir do contato formal com o espanhol. Entretanto, os livros didáticos produzidos no Brasil nem sempre propiciam o desenvolvimento deste aspecto. De acordo com nossa argumentação, não podemos corroborar com uma posição discursiva que se sustente no estancamento de estereótipos culturais; sob pena de propiciarmos construções identitárias que se pretendem homogêneas, hegemônicas. Assim, cabe aos professores de língua espanhola para brasileiros, conjuntamente pensar e construir metodologias alternativas de ensino que reconheçam e saibam se aproveitar do processo de relativização e conscientização do político inerente às línguas, à cultura que esta abarca e ao processo educativo.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; língua espanhola, análise de material didático; relação língua e cultura; movimentos identitários.

Resumen: Consideramos que el trabajo con la constante construcción de la identidad a partir de la exposición Ta la alteridad, de acuerdo a lo defendido por los documentos educacionales oficiales, está potencializado a partir del contacto formal con la lengua española. Sin embargo, los libros didáticos producidos en Brasil ni siempre propician el desarrollo de dicho aspecto. De acuerdo con nuestra argumentación, no podemos corroborar con una posición discursiva que se sostenga en la parálisis de estereotipos culturales; ya que se puede propiciar construcciones de identidad que se pretenden homogéneas, hegemónicas. Así, nos toca a los profesores de lengua española para brasileños conjuntamente pensar y construir metodologías alternativas de enseñanza que reconozcan y sepan aprovecharse del proceso de relativización y conscientización de sobre lo político inherente a las lenguas, a la cultura que esta conlleva y al proceso educativo.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje; lengua española, análisis de materiales didácticos; relación lengua y cultura; desplazamientos en la identidad.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) (BRASIL, 2006), o ensino da língua estrangeira deveria funcionar como constituinte da "formação integral do aluno" (p.131), já que se considera que a exposição à alteridade seja um caminho profícuo

1. Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Mestre.

para a construção da identidade. De acordo com Celada & Rodrigues (2004, apud OCN), o contato com o estrangeiro provoca inevitáveis deslocamentos em relação à língua materna, fato este que em última instância desembocaria em novas identificações do sujeito (GRIGOLETTO, 2003, apud OCN) e abriria, assim, as portas da relativização (REVUZ, 1998). Baseando-me tanto no meu próprio processo identitário - em constante transformação como todos - como nas situações que a prática pedagógica me tem possibilitado, para a confecção deste artigo, falo a partir do ponto de vista apresentado neste parágrafo.

A partir da idéia que sustentam Revuz (1998) e Grigoletto (2003), considero que o trabalho com a construção da identidade a partir da exposição à alteridade estaria potencializado, no caso do meu foco de interesse, a partir do contato formal com a língua espanhola por ser considerada, conforme sustenta Celada (2002), uma língua singularmente estrangeira para o brasileiro. Partindo de minha situação imediata de professora de língua espanhola na Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Tangará da Serra, tem chamado a minha atenção o fato de os materiais didáticos disponíveis no mercado brasileiro estarem praticamente apenas em consonância com uma visão de língua abstrata, ainda muito apegada ao léxico, o que implica que pouco, consideram o fato de, como a linguagem em geral, as duas línguas só poderem funcionar inscritas na memória, dado que os sentidos que com elas se produzem só existem em função do lado mais palpável da memória: a ideologia.

Para tecer as reflexões aqui postas em cena, analisamos três coleções de livros didáticos:

ALVES, A. M. & MELO, A. *Mucho: Español para Brasileños*. São Paulo: Moderna, 2001.

BRIONES, A. I; FLAVIAN, E. & FERNÁNDEZ, G.E. *Español Ahora*. Volume Único, São Paulo: Moderna, 2005.

BRUNO, F. A. T. C. & MENDOZA, M. A. C. L. *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica*. São Paulo: Saraiva, 1999.

O conceito de identidade para estas coleções

Em aparente consonância com uma concepção de linguagem discursiva, dois dos livros didáticos (doravante somente LD) em cena se mostram coerentes com uma visão de ensino de língua estrangeira que objetiva o trabalho processual com a identidade do aprendiz a partir de sua exposição à alteridade, conforme apresentamos nos excertos que seguem:

Entendemos que la enseñanza del español debe dar condiciones efectivas para el alumno construir (sic) su propia identidad sociocultural a partir del reconocimiento de las diferencias entre su contexto y aquéllos en los que se inserta el idioma castellano en el mundo (MUCHO, v. 1, 2001, p. 03). Entendernos, comunicarnos sin idiomas intermedios, se vuelve hoy una necesidad primordial, ya que saber la lengua del otro es ir mucho más allá: es entender su realidad y reinterpretar la nuestra. [...] Esperamos que

éste sea uno de los instrumentos para facilitar este encuentro tuyo con el idioma español; el inicio de una relación duradera, uno de los caminos de descubrimiento del otro, de su lengua y su cultura, del que está tan cerca de nosotros y a la vez, ultramar (HACIA EL ESPAÑOL, v. 1, 2005, p. 03).

Como deprendemos dos excertos acima, as autoras apostam em um trabalho identitário a partir da exposição à alteridade, aqui representada pela língua espanhola, mas a partir de uma idéia de totalidade abarcável por um sujeito consciente, coadunando, assim, com uma concepção de identidade que tem se mostrado obsoleta como ferramenta explicativa da/na contemporaneidade. Coincidimos com Serrani (1997, p. 08), quando considera que “o termo ‘identidade’, em sua concepção tradicional, sugere uma idéia de unidade e de estabilidade, conflitante com o descentramento que a descoberta do inconsciente nos revelou”. Neste artigo argumentamos que as identidades não se constroem conscientemente, não sendo, portanto, propositais. Consideramos que elas decorram das práticas sociais, dos processos discursivos, do contingencial, e obedecem a condições concretas e imprevisíveis de tais práticas.

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

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

A partir da definição fornecida por Serrani, concluímos que a identificação seja um processo que se desenvolva inconscientemente a partir do trabalho com a linguagem e, exatamente por este motivo, seja singular, estabelecendo-se de maneira única para cada sujeito, sendo impossível a generalização de tal processo para uma clientela ideal. Consideramos que os LD aqui em foco se embasam em uma concepção de identidade configurada na modernidade que perde seu poder explicatório na atualidade. Dito de outra forma, consideramos que as obras que analisamos produzem o efeito de um trabalho identitário a partir de uma conceituação estanque, imóvel, imune ao equívoco e ao heterogêneo, metaforizado pelo sujeito cartesiano conforme se desenha no Iluminismo.

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




esta obra seja a que mais se aproxime de uma concepção de língua como veículo neutro. Talvez por este motivo, apresentem a questão das variantes linguísticas a partir de uma lista de palavras onde a variante considerada americana (que variante seria essa?) encontraria seu correlato em uma suposta variante peninsular:

1. En América, en general:
la chaqueta se llama saco
el jersey se llama suéter o pullóver
el chándal se llama jogging o abrigo
(AHORA , 2005, p. 48).

Como percebemos no exemplo em questão, o campo semântico relativo ao vestuário é apresentado a partir da variante europeia, como se esta fosse o molde, a forma primeira de se dizer em língua espanhola, sendo que todas as outras se mostram como possíveis intercambiáveis em relação a esta materialidade primeira. Da mesma forma, o título: *Mucho: Español para Brasileños* também apresenta a questão das variantes linguísticas e culturais a partir de uma abordagem léxica, como temos na página 88 do volume 01:

LENGUACURIOSA

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

| | | | |
|--|---|--|--|
| Amarillo | Cobarde: Aquel hombre es un tipo amarillo. |  | FOTOS: JULIO ASSIS SIMÕES |
| Caballo | Amigo: ¿Cómo estás, caballo? | | |
| Curralo | Trabajo: Voy pa'l curralo. |  | Plaza de La Revolución. |
| Embori | Delator: Ten cuidado con aquél, que es embori. | | |
| Facho | Robo: El facho fue al amanecer. |  | Reproducción prohibida. Art. 104 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. |
| Fardo | Pantalón: ¿Cuánto te costó el fardo? | | |
| Fuca | Pistola: La fuca desapareció. | | |
| Gao | Casa, domicilio: El gao se me está cayendo. | | |
| Güiro | Fiesta: Esta noche tenemos un güiro en mi casa. | | |
| Jama | Comida, sustento: La jama ya está fría. | | |
| Lima | Camisa: Hoy me estrené la lima nueva, la de manga larga. | | |
| Macri | Hombre blanco: Ese macri no es de aquí. | | |
| Monada | Policía, autoridad: La monada está revuelta. | | |
| Nébole | Amigo, compañero: ¡Hace cuánto no te veo, nébole! | | |
| Pasta | Dinero: Ya trajeron la pasta. | | |
| Pincha | Trabajo, faena: Está muy dura esta pincha. | | |
| Pura(o) | Madre(padre): Voy a visitar a mi pura. | | |
|  ¿Qué bolá! | ¿Cómo estás? ¿Cómo te va?: Lucía, ¡qué bola! | | |
| Quemar el tenis | Ir a la carrera: Ahí viene Ana quemando el tenis. | | |
| Romperse | Morir: Mi vecino se rompió. | | |
| Tacle | Engaño, embuste: Con tacles no me vas a convencer. | | |
| Tembana | Mujer de edad madura: La tembana está muy conservada. | | |
| Teque | Discurso, explicación prolongada y exasperante: No me vengas con teques, chico. | | |
| Yira | Dinero: Estoy sin yira. | | |

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

(ALVES; MELLO, 2001, v. 1, p. 88)

Ainda que em dito excerto tenhamos uma valorização de certa variante hispano-americana, esta valorização é feita sobre critérios cuja consistência colocamos em pauta.

Em outras palavras, conforme temos nos esforçado por demonstrar, consideramos que tais variantes sejam elencadas para que, concomitantemente, sejam apontadas como exteriores ao todo complexo e heterogêneo constitutivo da língua espanhola. Primeiramente salientamos o fato de que esta apresentação seja feita sob a forma de uma lista de palavras deslocadas sem qualquer tipo de contextualização, senão o exemplo de uso que vem na sequência.

Posteriormente, problematizamos a generalização na qual se encaixa estas palavras: “Forman parte del vocabulario cubano corriente” ¿Qué sería el vocabulario cubano corriente? Ora, como falante de português como língua materna, só podemos colocar este léxico em funcionamento conferindo-lhe sentido como “que está em uso no momento presente”, interpretação esta que também é corroborada pelo dicionário da Real Academia Española. Entretanto, ao consultar um falante nativo da variante cubana sobre a justeza desta característica para os termos que figuram no quadro, somos informados que tal conjunto léxico tende mais bem a ser rejeitado por grande parte dos falantes por se vincular a certa estratificação social com a qual não gostariam de se identificar.

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

Distinguindo-nos deste pesquisador em nosso viés teórico, nossa crítica mais aguda recai sobre o fato de que tal lista de palavras, por estar sendo apresentadas fora do contexto sócio-histórico, terminam “homogeneizando o que é por natureza heterogêneo, ou seja, abafando a heterogeneidade da linguagem, resultante da interdiscursividade inerente a todo ato de fala (ou escrita)” (CORACINI, 2003b, p. 156). Somando-se a este fato, coadunamos com Silva (2004) e apontamos que além deste desajuste basal, que classificamos como pertencente ao âmbito da coerência; exista certo desacerto na engrenagem mesma de dito LD, já que tais atividades se apresentam como uma voz marginal, não estabelecendo vínculo com as atividades que a circundam, fato este que prejudica sua coesão interna.

Outro efeito de sentido posto em circulação a partir de tal seção se refere aos pretensos efeitos de diversificação cultural buscados, efeitos estes que, em última instância, só fazem é reforçar os estereótipos que envolvem a língua espanhola, congelando o aluno em uma posição discursiva já assumida antes do contato formal com sua materialidade, impossibilitando assim o descentramento descrito por Revuz (1998) como a abertura das portas da relativização; o desarranjo subjetivo (SERRANI, 1997), descrito como um rearranjo significativo responsável pela inscrição do sujeito em novas formações discursivas preponderantes, que, em termos mais práticos, se traduz na “aquisição” bem sucedida de uma segunda língua; a percepção da existência de um estranho que está não só no outro, mas também me habita, estranho este cujo contato possibilitaria o desabrochar do sujeito inconsciente, potencializando o desenvolvimento do sujeito do desejo tal qual descrito por

Coracini (2007).

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

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

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

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

E por que nos preocupamos tanto com a re(a)presentação sobres as variantes linguísticas e culturais? Neste nosso artigo defendemos que o significante (como representativo destas variantes, a partir daquilo estabelecido por Saussure, mas deslocado por Lacan) seja responsável pelo desencadeamento do processo de interpelação-identificação tal como descrito por Althusser (1998), constituindo-se naquilo que, nas palavras de Lacan (1945,

p. 662), representa um sujeito para outro significante. Assim sendo, concebemos o sujeito como uma unificação imaginária, também ele um efeito de sentido que se apresenta como um resultado deste jogo da cadeia de significantes. Basicamente por isso, rechaçamos uma concepção que defenda que ditos significantes possam ser intercambiáveis, sendo x equivalente a y , já que os sentidos somente se constituem na cadeia sintática, dentro do intradiscurso, sendo unidos de significado ao imergirem no interdiscurso, aqui entendido como estilhaços de discursos diversos que constituem a memória discursiva nos moldes de um mosaico. Segundo Pêcheux (1997, p.157), somente esta interpretação abarca

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

Deste modo, não coadunamos com a interpretação de que os distintos significantes possam ser tratados da maneira como aparecem no dicionário, x igual a y , já que cada significante possui um corpo que deve ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Consideramos que entrar em contato com uma nova discursividade é submeter seu próprio corpo a esta força simbólica. Assim sendo, refutamos o procedimento de sinonímia tal qual demonstrado com o exemplo.

Como notamos, o significante matricial eleito coincide com a norma também chamada peninsular. Não obstante este fato, o LD não explicita o fato de que esta seja somente uma das formas possíveis e (não) aleatoriamente eleita, apresentando-a como a forma natural, a variante que serviria como veicular, já que pode ser compreendida em todos os territórios de fala hispânica. De acordo com nosso ponto de vista os significantes possuem valor em sua corporeidade, uma materialidade que tomamos como letra e que se relaciona com nosso próprio corpo à semelhança de uma faca: corta, deixa uma cicatriz; de maneira singular se instaura, se mescla à nossa carne, nos marca, nos significa, nos diferencia. Corroboramos esta interpretação a partir das palavras de Pêcheux, (1997, p.176)

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

Como depreendemos do trecho em análise, existe uma valorização da corporeidade da língua, do que também podemos chamar "da função poética" jacobsoniana em todos os âmbitos languageiros: também nós defendemos que nada do que seja próprio da poesia seja estranho à linguagem de um modo geral. Assim sendo, e por trabalharmos com a noção de sujeito do inconsciente, voltamos a insistir que seja o significante lingüístico o

responsável por fazer com que o sujeito se perca na língua como um objeto, processo este que, ao ressaltar a materialidade da língua, o levará a se deparar com os momentos de (des)identificação (CELADA; REVUZ; SERRANI) tão almejados no ensino de língua espanhola, conforme colocado pelas próprias OCN, e refutamos a lógica da sinonímia onde um significante pode ser substituído por outro, como posto na atividade aqui em análise.

No título *Hacia el Español*, à semelhança das coleções anteriores, a língua é tratada como algo abstrato, em uma perspectiva muito apegada ao léxico, mas a partir de um evidente esforço de integração das variantes linguísticas e culturais dentro do comum que seja a língua espanhola, interpretação esta que, por exemplo, ganha força a partir de uma atividade intitulada “Hacia la conversación”, (vol. 01, p. 178), que traz como pontapé inicial um texto humorístico e cujo nome, “Tenía dos guaguas”, a partir de sua anfibologia, já nos indicia seu enredo: um mal-entendido a partir de dois significados possíveis no mundo hispânico a partir do significante *guagua*.

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

Tenía dos guaguas

“[...] una muchachita cubana, con muchas ganas de casarse, vivía en Nueva York con su mamá. En una fiesta conoció a un chileno de mediana edad, calvo, gordo, bajito y con gran bigote. Pocos días después, el chileno se le declaró diciéndole: - Estoy enamorado de usted. Soy viudo. Lo único que tengo son dos guaguas que me dejó mi mujer al morir. Mi madre las cuida en Santiago. ¿Se encargaría usted de ellas?

La cubana pensó: “Bueno, no es muy guapo, pero dos guaguas son dos guaguas. Debe tener dinero.” Y lo aceptó. Algunos días después, la cubanita sin poder resistir más su curiosidad, le dijo a su novio: - Tengo muchas ganas de saber cómo son sus guaguas. ¿Tiene usted alguna foto de ellas? Al enseñarle el chileno las fotos de sus dos hijitas, la cubana casi se desmaya. Naturalmente que no hubo boda.”

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

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

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

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

Conforme entendemos a partir da atividade aqui em análise, existe um notório esforço por fazer com que se relacionem os significados possíveis a partir de um mesmo significante com suas respectivas culturas; dizendo que a forma *guagua* é a mesma, entre-

tanto, mesmo no interior do universo hispano-falante, é premente a possibilidade de um desentendimento. Acreditamos que tão somente este gesto já seja bastante significativo, porque nos aponta para o fato de que essa “língua” só adquire sentido dentro do discurso, só é capaz de nos apontar para algum referente em seu interior, a partir do processo de interpelação ideológica. Nas palavras de Pêcheux (1998, p. 91-92), a língua é “a base comum de processos discursivos diferenciados” sendo que, “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”.

Desta maneira, consideramos que as autoras de dito LD tentem mobilizar as diferentes memórias discursivas nas quais circula o significante *guagua*, explodindo assim a sensação de que exista uma relação unívoca entre palavra e objeto no interior de uma mesma língua e problematizando a relação significante-significado-referencial, o que nos remete ao que argumenta Pêcheux (1998, p. 160): “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Paralelamente a esta operação, realizam ainda um movimento de maior importância simbólica: tiram-lhe da linguagem o estatuto de mero instrumento de comunicação, mostrando-nos o equívoco como constitutivo de seu funcionamento, tomando parte no processo comunicacional mesmo quando este é levado a cabo por falantes nativos de uma mesma língua.

Assim sendo, defendemos que dentre as três coleções em análise, esta seja a que mais se esforce por trazer o político para dentro do lingüístico, empenhando-se em mostrar a diversidade da língua e cultura espanhola e o fato de que esta materialidade só é passível de significação se inserida no discurso. Não obstante a este fato, consideramos que como ranço do processo de colonização, ao se esmerarem no afastamento da norma vinculada à península, o fazem, na maioria das vezes a partir de um viés que persiste em privilegiar o sistêmico, o estrutural, em detrimento do discursivo. O texto aparece em uma seção denominada *Hacia la conversación*. Na seqüência, aparecem as perguntas que devem motivar a conversação como a seguir listamos:

Para charlar con tus compañeros:

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

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

Por que não problematizar, além dos pré-construídos que circundam as distintas

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

Seguindo a Giroux (2005), defendemos que devemos ajudar a desenvolver a habilidade de análise e crítica das representações culturais que promovem desigualdades sociais, favorecendo práticas educativas igualitárias. Algumas investigações têm demonstrado que os conceitos de interculturalidade e gênero vão unidos na hora de analisar e transformar as mencionadas desigualdades (AGUILAR, 2005; COLÁS, 2006). Juntamente com estas autoras, também nos colocamos na defesa de que atualmente se faz não só necessário como urgente fomentar o conhecimento e a reflexão sobre a diversidade cultural que ajude na formação de uma cidadania crítica. Colás (2006) evidencia que a multiculturalidade e gênero estão inextricavelmente articulados porque o gênero é um fator estrutural que divide a sociedade e as culturas em dois grupos culturais (masculino e feminino). Somando-se a este fato, o gênero é transcultural e (COLÁS, 2006, p.34): “está presente, profundamente enraizado, en la identidad de todas las culturas y etnías. Las mujeres configuran un grupo cultural que comparte unos determinados rasgos y roles, independientemente de la cultura étnica o racial”.

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

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

Como refletimos a partir do excerto aqui em exposição, o conceito cultura implica em interpretação que, por sua vez, pressupõe certa relação de poder entre os sujeitos envolvidos

no processo. A partir deste dado, Juliano (2001) nos recorda que a cultura tanto como as identidades culturais são produzidas por seres humanos concretos, não sendo encontrados na natureza assim como a água e as árvores, o que volta a introduzir a noção de relação de poder no centro mesmo de dito conceito.

Somando-se a este fato, ressaltamos que também as representações que se constroem a partir de ditas manifestações de identidades culturais se produzem por pessoas físicas como cada um de nós, não sendo elas reveladas por entes divinos ou já encontradas em estado bruto no mítico Jardim do Éden. A partir do quadro desenhado, gostaríamos de reforçar que a escola e os livros didáticos por ela utilizados não somente veiculam o capital simbólico já existente em seu entorno social, mas também recriam tanto as culturas que pretendem representar como a sociedade na qual se insere. Assim sendo, acreditamos que seja o papel do professor descortinar este processo, à semelhança do que é exposto em um *making of*, sublinhando o fato de que o que aparece no texto é uma construção humana, uma certa interpretação enviesada da realidade, e não a realidade *per si*, ademais de perscrutar os processos históricos que possibilitam a erupção destas interpretações.

Sobre palavras que se estruturam como pontos finais

Conforme procuramos explicitar, a produção de material didático para o ensino da língua em foco não acompanhou as transformações sócio-históricas pelas quais temos passado e que se caracterizam por um discurso a favor da heterogeneidade, polifonia e respeito às diferenças. Em verdade, tais livros, ao se mostrarem atravessados por formações discursivas paradoxais, identificam-se 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 linguístico em certos momentos possa vir a ser pernicioso para um trabalho com língua estrangeira onde o foco esteja na ininterrupta construção da identidade a partir do contato com a alteridade, tal como proposto pelas OCN.

Assumindo o LD como um Aparelho Ideológico do Estado nos moldes descritos por Althusser (1998), argumentamos que tais materiais didáticos, ao tentarem construir um espanhol neutro, estejam simplificando-o enquanto língua estrangeira a ponto de construir uma alteridade adulterada, que despreza tanto a convivência como o confronto de vozes no universo hispanofalante. Esclarecemos que não consideramos que se trate de algo proposital, mas de um efeito da concepção de linguagem e de aspectos ideológicos da postura teórica das autoras. Juntamente com Grigoletto (2003), defendemos que, constituindo-se da forma com tem se constituído, o LD perde a chance de se colocar como instrumento de problematização das construções de identidade e diferença culturais e de abertura para uma relação mais rica com o outro, relação em que não haveria a pretensão de reduzir o Um e o Outro a um só ser.

De acordo com Orlandi (2007, p. 36-38), a partir de um viés discursivo, é difícil demarcar fronteiras entre o mesmo e o diferente, já que a condição de funcionamento da

linguagem se funda justamente na tensão entre processos parafrásticos e processos polisêmicos. Desta premissa é que apontamos que tanto os sujeitos como os sentidos sempre podem ser outros. Por isso, nossa interpretação do que deva ser o grande pilar do ensino de espanhol para brasileiros: a possibilidade de maneiras outras de dizer (se) e significar(se). Entretanto, de acordo com nossa análise, isso nem sempre é feito. Ora, ao interpretamos o LD como um produto cultural, não encontramos muitos problemas em dizer que sua produção se caracteriza como reiteração de processos congelados, sem movimento, mantendo-nos em um constante retorno ao mesmo a partir de uma acelerada produtividade do idêntico.

Neste sentido, faz-se também importante a consideração de Pêcheux (ibidem, p. 38) de que o “pensamento é fundamentalmente inconsciente” [...]; e isso (ibidem, p. 271) “a começar pelo pensamento teórico”, o que nos alerta para a necessidade de uma revisão de explicações teóricas que atravanquem o movimento, a possibilidade de polissemia, de transformação no e pelo sujeito. Por acreditarmos que a possibilidade de movimento envolva certa implicação pessoal no processo, nos apoiaremos em uma classificação proposta por Forbes (2006) para caracterizar a produção do saber psicanalítico a partir de 4 posições subjetivas. Para este psicanalista, existem quatro possíveis autores:

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

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

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

- idiota – aquele que sem conseguir sequer o nome de autor, não consegue colocar-se em seu trabalho e se aliena no outro. A palavra idiota, ainda que nos pareça sobremaneira violenta para o contexto, possui a palavra “idem” em sua raiz, apontando-nos para o mesmo, para o igual. Neste momento da escritura considero inútil a localização de certas idéias em certos lugares, sob a pena de congelá-las em ditos espaços discursivos, quando sabemos que tanto o processo de interpretação quanto o de construção da identidade são mecanismos nômades, que não se deixam domar por esquálidas e simplistas categorizações.

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

Desta forma, cabe-nos, aos professores de língua espanhola para brasileiros, conjuntamente pensar e construir metodologias alternativas de ensino que reconheçam e saibam se aproveitar do processo de relativização e conscientização do político inerente às línguas e ao processo educativo, em um trabalho que prime pela construção de, senão respostas, ao menos perguntas que nos toquem enquanto sujeitos, despertando-nos para posições discursivas por vezes ainda não encontradas ou inventadas. Deixamos como ponto final algumas letras de Manuel de Barros (1996), poeta mato-grossense como todas as palavras

que aqui se exibem em sua epiderme porosa: “onde eu não estou, as palavras me acham”.

Referências

- AGUILAR, C. Interculturalisme. Llenguatge i Literatura Infantil i Juvenil. In: SALES, A. **La diversitat cultural a l' escola**: propostes pràctiques per a un currículum intercultural. Castelló: Universitat Jaume I, 2005. p.29-49,
- ALTHUSSER. L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ALVES, A. M. & MELO, A. **Mucho**: Español para Brasileños. São Paulo: Moderna, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, M. **Livro sobre o Nada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Língua Espanhola**. Brasília, 2006.
- BRIONES, A. I; FLAVIAN, E. & FERNÁNDEZ, G.E. **Español Ahora**. Volume Único. São Paulo: Moderna, 2005.
- BRUNO, F. A. T. C. & MENDOZA, M. A. C. L. **Hacia el español**: curso de lengua y cultura hispánica. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CELADA, M. T. Pasando en limpio algunas cuestiones. **Revista de la APEESP**. Año II/número 4/ Julio-Diciembre, 1992.
- _____. **O espanhol para brasileiros**: uma língua singularmente estrangeira. 2005. Tese (Doutorado). Instituto de Linguística, Unicamp, Campinas, 2005.
- CELADA, M. T. & GONZÁLEZ, N. T. M. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. Embajada de España en Brasil. **Consejería de Educación y Ciencia**. n. 1, Thesaurus Editora de Brasília: Brasília, 1990.
- CELADA, M. T. & RODRIGUES, F. S. C. **El español en Brasil**: actualidad y memoria. Publicado no site do Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Sección “Lengua y Cultura”, 2004. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/zonasanalisis.asp?zona=12&version=1&publicado=1>
- COLAS, P. Género, interculturalidad e identidad. Teoría y práctica. In: REBOLLO, M.A.(coord.): **Género e interculturalidad**: educar para la igualdad. Madrid: La Muralla. 2006. p.27-55,
- CORACINI. M. J. R. F. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In:

CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade e Discurso**: (des)construindo identidades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade.

CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade e Discurso**: (des)construindo identidades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editora da Unicamp, s/d.

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

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

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

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

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

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