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

GLAUCE GOMES DE OLIVEIRA CABRAL

Falar, falar!!! E escutar? Uma aproximação ao trabalho com a
“compreensão auditiva” nas práticas de ensino/aprendizagem
de língua estrangeira com foco no espanhol no Brasil

Versão corrigida

São Paulo
2014

GLAUCE GOMES DE OLIVEIRA CABRAL

**Falar, falar!!! E escutar? Uma aproximação ao trabalho com a
“compreensão auditiva” nas práticas de ensino/aprendizagem
de língua estrangeira com foco no espanhol no Brasil**

Versão corrigida

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

Área de Concentração: Línguas Estrangeiras Modernas – Espanhol

Orientadora: Profa. Dra. María Teresa Celada

De acordo,

PROFA. DRA. MARÍA TERESA CELADA

São Paulo

2014

GLAUCE GOMES DE OLIVEIRA CABRAL

**Falar, falar!!! E escutar? Uma aproximação ao trabalho com a
“compreensão auditiva” nas práticas de ensino/aprendizagem
de língua estrangeira com foco no espanhol no Brasil**

Versão corrigida

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

Área de Concentração: Línguas Estrangeiras Modernas – Espanhol

Orientadora: Profa. Dra. María Teresa Celada

De acordo,

PROFA. DRA. MARÍA TERESA CELADA

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C112f Cabral, Glaucete Gomes de Oliveira
Falar, falar!!! E escutar? Uma aproximação ao trabalho com a "compreensão auditiva" nas práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com foco no espanhol no Brasil / Glaucete Gomes de Oliveira Cabral ; orientador Maria Teresa Celada Celada. - São Paulo, 2014.
221 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana.

1. ensino de língua estrangeira. 2. língua espanhola. 3. compreensão. 4. análise do discurso. 5. métodos de ensino. I. Celada, Maria Teresa Celada, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Glauce Gomes de Oliveira Cabral

Falar, falar!!! E escutar? Uma aproximação ao trabalho com a “compreensão auditiva” nas práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com foco no espanhol no Brasil

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

Área de Concentração: Línguas Estrangeiras Modernas – Espanhol

Orientadora: Profa. Dra. María Teresa Celada

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. María Teresa Celada (Orientadora)

Instituição: DLM/USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Onice Payer

Instituição: UNIVAS

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Neide Therezinha Maia González

Instituição: DLM/USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Suplentes:

Profa. Dra. Luciana Freitas (UFF)

Profa. Dra. María Zulma Moriondo Kulikowski (DLM/USP)

Profa. Dra. Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno (DLM/USP)

*Aos meus pais que sempre me incentivaram a
estudar, mesmo nos momentos de adversidades.*

Agradecimentos

A Maite Celada, minha orientadora, por seus estímulos, paciência, apoio, sugestões, por seu compromisso com a Ciência e, principalmente, por aceitar o desafio de trabalhar comigo nessa empreitada.

A Mirta Groppi por acreditar no meu projeto.

A Onice Payer e Neide T. Maia González professoras que não só na qualificação, mas em outros momentos também, alentaram-me a prosseguir e me proveram de valiosas indicações.

A Fátima Cabral Bruno pela importante interlocução sobre o livro didático de sua autoria.

A Silvana Salino R. Lopes pela gentileza e prontidão em me enviar sua dissertação.

Ao Aparecido, meu companheiro e amigo, por sua paciência, ajuda e encorajamento.

Ao meu irmão, Fábio, pela cuidadosa tradução do resumo.

A minha amiga Mariana pelas discussões sobre o trabalho, pela revisão de algumas partes, pela força que tem me dado durante todos esses anos em que nos conhecemos.

À minha colega de mestrado Daniela Brianezi pelos esclarecimentos e ajuda fundamentais na reta final.

A coordenadora, aos professores e alunos do CEL que visitei, em especial à professora que me recebeu em suas aulas com a maior boa vontade e permitiu que eu realizasse uma parte significativa desta pesquisa.

A todos que de alguma maneira me incentivaram a prosseguir.

Aos principais inspiradores desse projeto: meus alunos e minhas alunas.

*Talvez a moça tivesse um modo de cantar a língua
que, mesmo sem compreender, eu pegasse de ouvido.
Talvez apenas pela entonação, eu entendesse o que
ela queria dizer. Ou talvez por entender a música,
adivinhar a letra me parecesse fácil.*

*(Chico Buarque, **Budapeste**)*

RESUMO

Este trabalho pretende contribuir para o estudo da compreensão auditiva (CA) da língua espanhola por aprendizes brasileiros em processos de ensino/aprendizagem que definimos como fazendo parte das condições de produção de um processo de inscrição por parte de um sujeito na ordem da língua outra (SERRRANI-INFANTE, 1997b;1998b). Partimos da hipótese de que essa dimensão tem sido pouco explorada em suas especificidades e, menos ainda, em sua relação com a série de singularidades que caracterizam o aprendiz brasileiro. Para tanto, iniciamos nosso percurso investigando o lugar dado a ela nos métodos e abordagens de ensino de línguas, desde práticas utilizadas no século XVII até os dias atuais, o que nos leva inclusive a abordar o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) e os efeitos de sentido que ele tem produzido no espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002) brasileiro. Em seguida passamos, por um lado, a observar como foram retomados os sentidos instaurados pelos já referidos métodos e abordagens, ao colocá-los em relação, fundamentalmente, com alguns dos documentos oficiais que regem o ensino nesse país; e, por outro, ao entrar em contato com os estudos desenvolvidos no campo da linguagem no Brasil em torno de aspectos relacionados a nosso objeto com o intuito de avançar na compreensão de sua complexidade. Posteriormente, passamos a analisar o funcionamento do trabalho com a CA em dois livros didáticos – entendidos estes como instrumentos linguísticos (AUROUX, 1992) – e, por último, em duas atividades e/ou experiências efetivamente realizadas em sala de aula, que designaremos “cenas” e que se caracterizam por não estarem mediadas diretamente por um livro didático. Esse estudo, que realizamos a partir, fundamentalmente, do dispositivo teórico da Análise do Discurso de linha materialista, nos permite observar que tanto nos métodos e abordagens como nos livros didáticos bem como no terreno real das práticas de ensino/aprendizagem predomina um trabalho espontâneo com a CA, uma diluição dela em outras “habilidades” ou “competências” e, por vezes, uma forte subordinação à compreensão leitora. Nesse sentido, nosso investimento vai na direção de pensar essa designação como insuficiente e de responder à necessidade de vinculá-la à dimensão da oralidade, como trabalho de interpretação da “materialidade do oral” – o que implica considerar aspectos discursivos.

Palavras-chave: ensino de espanhol para brasileiros – compreensão auditiva – discurso – instrumentos linguísticos – processos de identificação

ABSTRACT

The purpose of this master's degree study is to contribute to the study of listening comprehension (LC) of the Spanish language by Brazilian learners in the teaching-learning processes which we define as being part of the production conditions of a process of inscription by a subject in the other language (SERRRANI-INFANTE, 1997b, 1998b). The study starts from the hypothesis that this dimension has been little exploited in its specificities and even less in its relationship with the series of singularities that characterizes Brazilian learner. For this purpose of this study, we began our journey by investigating how this dimension has been placed as far as methods and approaches of language teaching are concerned, from practices used in the seventeenth century to the present day, which leads us even to approach the Common European Framework of Reference for Languages (2001) as well as the effects of meaning that it has been producing in the Brazilian space of enunciation (GUIMARÃES, 2002). Then, we continue our study, on the one hand, by observing how the senses brought by such methods and approaches were taken up, to put them, fundamentally, in relation to some of the official documents governing the education in this country; and, on the other hand, by contacting the language-related studies developed in Brazil around aspects related to our object in order to advance the understanding of its complexity. Afterwards, we began to examine the functioning of the work with the LC in two textbooks - which are both understood as linguistic instruments (AUROUX, 1992) - and, finally, in two activities and / or experiences performed effectively in the classroom, hereinafter referred to as "scenes" that are characterized by being not mediated directly by a textbook. This study, supported primarily from theoretical and methodological Discourse Analysis from a materialistic perspective, allows us to observe that both methods and approaches in textbooks as well as in real teaching-learning practice where a spontaneous approach with the LC is likely to predominate, by diluting such LC in other "skills" or "competences" and sometimes a strong subordination to reading comprehension. In that sense, our investment goes toward thinking that designation as insufficient and to respond to the need to link it to the orality dimension as a work of interpretation of the so-called "oral materiality" - which implies considering discursive aspects.

Keywords: Spanish teaching to Brazilians - listening comprehension - discourse - linguistic instruments - processes of identification

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1. Nossa questão	12
2. Nosso objeto	17
3. Lugar teórico	25
4. Partes da dissertação	27
CAPÍTULO 1: O LUGAR DA <i>COMPREENSÃO AUDITIVA</i> NOS MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS	31
0. Nosso grau zero: o naturalismo como uma constante	34
1. A CA em grau zero: o Método Gramática-Tradução ou Tradicional	36
2. A CA vinculada a um (certo) espontaneísmo: o Método Direto	37
3. A CA vinculada a uma concepção comportamentalista: a Abordagem Oral, os Métodos Audiolingual, SGAV e Resposta Física Total	38
4. A CA subordinada a visões humanísticas centradas no aprendiz: Métodos Silencioso, Sugestopédico e Comunitário	42
5. A CA diluída: “a comunicação” (Abordagem Comunicativa, Abordagem por Tarefas, Abordagem de Línguas para Fins Específicos)	45
6. A CA relacionada a teorias centradas especificamente na compreensão: Abordagem Natural, Abordagem baseada na Compreensão, Abordagem da Intercompreensão	49
7. A CA na era pós-métodos	54
8. A CA no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	56
Algumas considerações	60

CAPÍTULO 2: NO ESPAÇO BRASILEIRO: A <i>COMPREENSÃO AUDITIVA</i> EM RELAÇÃO COM MÉTODOS, ABORDAGENS, E ESTUDOS DA LINGUAGEM .	64
1. A CA no ensino de espanhol no Brasil, com foco especial na escola	65
2. A CA no campo dos estudos da linguagem	77
<i>Estudos de fonética e fonologia</i>	78
<i>Estudos de prosódia (entonação, ritmo e intensidade)</i>	83
<i>Estudos de linguística aplicada</i>	86
<i>Estudos de análise do discurso</i>	89
Algumas considerações	91
 CAPÍTULO 3: AS PRÁTICAS RELACIONADAS À <i>COMPREENSÃO AUDITIVA</i> EM LIVROS DIDÁTICOS DE E/LE	 96
1. Por que analisar (estes) livros didáticos?	99
2. O caso de <i>Nuevo ven 1</i>	105
2.1. Primeira aproximação e filiações teóricas	105
2.2. As propostas que envolvem a CA	108
<i>A CA ancorada na escrita e subordinada à leitura</i>	108
<i>A CA sem a ancoragem na escrita</i>	115
<i>A letra e o som</i>	119
<i>A CA em sua relação com a música/ canção</i>	124
<i>“Com foco na CA”: a heterogeneidade lingüística</i>	131
<i>Algumas considerações e possíveis deslocamentos</i>	135
3. O caso de <i>Hacia el español – nível básico</i>	140
3.1. Filiações teóricas e primeira aproximação	140
3.2. As propostas que envolvem a CA	143

CAPÍTULO 4: A “COMPREENSÃO AUDITIVA” EM CENAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM	151
1. Algumas (re)leituras	154
2. A dimensão do “saber a língua” – na materialidade do oral	162
2.1. El eco del eco, del eco.....	164
<i>La distancias</i>	171
<i>Ya no soy yo</i>	172
<i>Estado de Brasil/Brazil</i>	174
<i>Sientimiento, viene, veinte, eternamente</i>	175
<i>Eco hueco</i>	176
2.2. “A mí me gustan las hamburguesas”	180
Breves considerações	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
ANEXOS	217

INTRODUÇÃO

1. Nossa questão

A “escucha” – como dizem os colegas de diversos âmbitos de ensino do espanhol como língua estrangeira – ou a “compreensão oral ou auditiva”, tal como também pode ser regularmente designada – apresentou-se pela primeira vez como uma *questão* quando tivemos os primeiros contatos com falantes nativos, no começo dos anos 90, depois de estudar durante três anos a língua espanhola num curso de um “Centro de Estudos de Línguas” da Rede Pública de escolas do Estado de São Paulo. Percebemos que o “manejo” que havíamos adquirido tanto da “compreensão auditiva” quanto da “produção (ou expressão) oral”¹ era mínimo, o que dificultava a interação – um termo que, nessas alturas, já reconhecemos como filiado a certas teorias – que tanto almejávamos ter com os hispano-falantes. Desde então, e durante vários anos, temos nos esforçado para suprir estas lacunas, procurando, entre outras coisas, realizar verdadeiras “imersões” em países de língua espanhola. Essa *aproximação ao outro* – essa relação singular com as várias formas que a alteridade toma para cada um de nós e que nos coloca em movimento – foi um dos impulsos que nos levou, anos depois, a querer ensinar essa língua.

Com esse objetivo em mente, entramos no curso de Letras da FFLCH/USP, em 1998. No mesmo ano nos iniciamos na docência da língua espanhola numa escola de idiomas, apesar de ainda não estarmos habilitadas para isso, já que nem sequer estudávamos a língua espanhola naquele momento na universidade, mas a francesa. A transferência para a habilitação “espanhol” deu-se três anos depois.

Durante essa prática docente inicial, a compreensão auditiva (doravante CA) foi se configurando como uma questão que requeria estudo e pesquisa. Nossas observações preliminares do que, também, no campo das práticas de ensino/aprendizagem se conhece

¹ Estas são outras designações regulares nessas práticas.

como “atividades com áudio” – designação que, nesse campo, quase coincide, em sua referência, com aquilo que se entende por CA – levaram-nos a observar que, de forma geral, estas se restringiam a uma audição (geralmente, de uma “música”) e ao imediato preenchimento de lacunas num texto escrito que “reproduzia” o dessa audição, a maior parte das vezes, com fins gramaticais muito específicos. Por isso, naquele momento, resolvemos começar a formular “atividades com canções” que se diferenciavam das que normalmente encontrávamos – numa espécie de reiteração do “mesmo” que nos inquietava – nos livros didáticos a que tínhamos tido acesso até então.²

No último ano de nosso curso, quando iniciamos a licenciatura em espanhol na Faculdade de Educação/USP, ao cursarmos as disciplinas “Metodologia do Ensino de Espanhol I e II” ministradas, respectivamente, pelas professoras Dra. Vera Lúcia Marinelli e Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, vimos uma oportunidade de que nossas inquietações quanto ao tratamento da CA pudessem passar a ser colocadas numa pesquisa inicial. Assim, realizamos uma monografia como trabalho de aproveitamento das disciplinas³, na qual abordamos diferentes tipos de atividades com áudio em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira; para tanto, tivemos acesso a reflexões como as de Mata Barreiro (1990) em seu texto “Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas”⁴ e Benítez et alii (2002) em “Desarrollo de las cuatro destrezas – comprensión auditiva”⁵. O trabalho que realizamos nos permitiu observar que existia um número considerável de atividades variadas, algo que nos surpreendeu positivamente; no entanto, quando fomos analisar seus objetivos, pudemos constatar que, na maioria das vezes, se valiam de um texto auditivo como *pretexto* (e como

² Reconhecemos que ainda estávamos tomados por uma “filosofia espontânea”, de acordo com o conceito de Althusser (1974), retomado por Pêcheux (2009, p. 61), que mobilizaremos especialmente no capítulo 1 desta dissertação. Como veremos, estas colocações serão retomadas, já de outro modo, em alguns momentos desta dissertação.

³ Na primeira disciplina fizemos o projeto da pesquisa e, na segunda, o levamos a cabo.

⁴ MATA BARREIRO, C. Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas. In: *Didáctica de las Segundas Lenguas*. Madrid: Santillana, 1990, p. 158-170.

⁵ BENÍTEZ, P. et alii. Desarrollo de las cuatro destrezas – comprensión auditiva. In: *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros, 2002, p. 14-24.

pré-texto) para atividades que envolviam outros aspectos e consideravam pouco, ou nada, a materialidade das cadeias sonoras ou sua relação com a produção do sentido. Dizemos “pretexto” porque desse modo o professor alivia a consciência, pensando que está trabalhando uma dimensão complexa, que não sabe muito bem como abordar; e “pré-texto”, porque o texto auditivo é reproduzido num escrito, como teremos ocasião de ver em algumas das análises que nesta dissertação realizaremos.

Ainda no decorrer dessa primeira aproximação, deparamo-nos com duas experiências que nos chamaram a atenção: uma relatada por Estarellas (1971)⁶ e outra semelhante, por Serrani e Rodríguez (1989)⁷. Em ambas uma turma de principiantes em espanhol foi dividida em dois grupos que não eram instados a falar desde o princípio: um experimental – que no caso de Estarellas tinha atividades que enfatizavam a compreensão auditiva (este era o termo mobilizado por esse autor) como a “discriminação de sons” – e outro de verificação, no qual os aprendizes tinham que enfrentar, desde o começo, a produção oral. Ao final do nível básico comprovou-se que, em relação ao outro grupo, os aprendizes do experimental obtinham um melhor desempenho não só no nível da compreensão auditiva, mas também no da produção oral.⁸

Cabe observar que estas experiências seguem a mesma linha apresentada por Krashen (1987)⁹ no tocante ao que este chama de “período silencioso”. Segundo postula o estudioso (ibid.), deveria ser reservado aos aprendizes um período no qual se restringissem, de forma exclusiva, a escutar e compreender, pois se fossem instados a se expressar na língua alvo sem estarem “prontos” recorreriam à língua materna e, conseqüentemente, incorreriam em “erros”

⁶ ESTARELLAS, J. *La psicolingüística y la enseñanza de los idiomas extranjeros*. Madri: Anaya, 1971.

⁷ SERRANI, S. M. e RODRÍGUEZ, C. El silencio como componente del proceso de adquisición lingüística. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 14, Campinas, jul./dez. 1989, p. 259-263.

⁸ Esta observação já antecipa algo que será crucial em nosso trabalho: o entrelaçamento do que, regularmente, se designa como “habilidades” ou “competências”.

⁹ Voltaremos ao trabalho de Krashen ao longo a dissertação, especialmente no capítulo 1.

de “transferência”.¹⁰ Este aspecto, de nossa perspectiva atual, já marcava algo sobre o qual se faz necessário pensar: a repetição como constitutiva do funcionamento da memória, como podemos afirmar a partir do trabalho de Payer (2006), e o fato de não ter tido suficiente exposição à língua do outro pode propiciar a permanência na materialidade da língua materna e nas posições mais regulares que esta implica – na relação de (des)continuidade que trama com a nacional, de acordo com as reflexões de Payer (2007b).

Resultados tão auspiciosos como os das experiências acima relatadas nos estimularam a procurar conhecer as especificidades disso que estamos designando como CA, mesmo que ainda não tivéssemos clara a linha teórica a partir da qual começaríamos a pensar em seu funcionamento para, inclusive, concebê-la como objeto de estudo.

Pouco tempo depois, em 2004, tendo já concluído a Licenciatura em Letras, passamos a atuar como docentes de língua espanhola do curso de Letras de uma faculdade particular do interior de São Paulo. Nesse contexto nossa preocupação com os aprendizes ficou reforçada pelo fato de que eles seriam futuros professores, e tinham que terminar o curso em seis semestres. Além do mais, o grupo era muito heterogêneo no que se refere a sua relação com a língua espanhola: incluía desde os que nunca a haviam estudado até os que a tinham como língua materna.

Dentro desse movimento de pesquisa que tínhamos iniciado em nossa prática docente, esses desafios incitaram-nos a elaborar um questionário¹¹ (entre os anos de 2005 e 2008, período no qual continuamos trabalhando na referida instituição) para ser respondido pelos aprendizes iniciantes com o objetivo de conhecer as imagens que projetavam a respeito da língua espanhola no momento em que ingressavam à faculdade. Esperávamos que essas imagens aparecessem plasmadas nas respostas, que se apresentavam como “comentários”

¹⁰ Estes últimos aspectos foram muito mais enfatizados pela Análise Contrastiva, em sua “versão forte”, conforme veremos no capítulo 2.

¹¹ Como este questionário fez parte disto que consideramos um histórico, pensamos que era desnecessário incluí-lo na sua íntegra em anexo.

sobre/acerca dessa língua e que chamaremos de *glosas*, apropriando-nos do conceito de Sousa (2007). Segundo a autora, estas “mostram sujeitos que enunciam nas ‘margens’ do processo de aprendizagem tecendo comentários sobre a língua ‘objeto’ de aprendizagem ou sobre as línguas que ele coloca em relação com esse objeto” (2007, p. 20). Como analistas, nos debruçamos sobre essas glosas – já tomados por leituras feitas no campo da Análise do Discurso de linha materialista – tentando identificar quais antecipações imaginárias (cf. PÊCHEUX, 2010 [1969]) esses aprendizes projetavam sobre a língua que estavam “aprendendo”. Nesse sentido, nas respostas à pergunta sobre o porquê de terem escolhido a língua espanhola, aparecia uma regularidade: “a escolha” tinha se pautado na “beleza” e/ou “sonoridade” que eles supunham a essa língua.¹²

A esse respeito, Souza Júnior (2005), em seu Trabalho de Graduação Individual¹³, “Imagens filiadas a um pré-construído: o imaginário sobre o espanhol no Brasil e seu funcionamento na aprendizagem dessa língua por alunos de Letras”, mostra que “a beleza” e “a sonoridade”, com frequência, são imagens que despertam nos aprendizes o desejo de aprender espanhol e que, de forma geral, se mantêm estáveis durante todo o processo de aprendizagem (ibid., p. 44). Essa observação, que bate com o que detectamos nos questionários e com a qual concordamos, não se confirmava em alguns momentos de nossa prática, pois tão logo iniciávamos as atividades mais claramente relacionadas com o trabalho de compreensão auditiva surgia a expressão de uma queixa frequente por parte dos aprendizes – alguns iniciantes, outros não – explicitada mediante a exclamação: “Eu não entendi nada!”. Esta enunciação, de nossa perspectiva, entrava em relação com as glosas registradas no questionário. A cadeia sonora da língua espanhola que antes era vinculada a “música aos

¹² Aqui destacamos três respostas, que transcrevemos tal como aparecem nos questionários recolhidos: 1) “Porque eu acho que é uma língua muito bonita, tem uma pronúncia muito bonita”; 2) “Por gostar do idioma principalmente pelo som (...)”; 3) “(...) por achá-la belíssima e por me identificar com ela”.

¹³ Realizado na Área de espanhol do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

ouvidos”, no momento de realizar a “atividade” se relacionava – por meio da expressão dessa queixa – a “ruído”.¹⁴

Essa série de aspectos, relacionados à nossa *questão*, constituem o contexto no qual fomos forjando nosso objeto e o próprio recorte de nosso objeto, que delimitaremos no próximo item.

2. Nosso objeto

Para irmos aproximando-nos do recorte que faremos, do objeto que estamos tentando delimitar, parece-nos importante refletir sobre as condições de produção¹⁵ em que se dá a “queixa” de que nos ocupamos no item anterior, reconhecendo-a como uma expressão ou como um gesto recorrente nas práticas de ensino de língua que pode se tornar produtivo nesta dissertação. Por isso, abordaremos aqui aspectos que se referem, por um lado, às práticas ligadas ao espanhol de forma específica e, por outro, às relacionadas ao ensino de qualquer língua estrangeira, de forma mais geral.

A “queixa” dos aprendizes era enunciada assim que estes se deparavam com o áudio correndo em seu próprio ritmo em uma “atividade” proposta explicitamente para trabalhar a compreensão auditiva. Aí a percepção que eles tinham, como observa Franzoni (1992, p. 28), era a de um *continuum* desprovido de sentido, mais próximo de uma situação caótica:

[...] no momento em que a fita de áudio ou de vídeo está correndo, ela está, de alguma forma, impondo seu próprio ritmo. Nesse sentido, ela pode fazer com que professor e aprendiz percam o controle que cada um em seu lugar vai exercendo sobre o processo de ensino/aprendizagem.

¹⁴ Note-se que as condições de produção dos enunciados sobre a beleza e sobre o que chamamos de ruído eram diferentes, uma vez que, antes do processo de aprendizagem o contato que tinham tido com a língua espanhola, de acordo com o relatado por eles nas respostas a outros itens presentes no referido questionário, restringia-se a ouvir músicas. Esta experiência, portanto, se vinculava, literalmente, à suposta “beleza” e “sonoridade” da língua espanhola que também aparece no estudo de Souza Júnior (2005), como já dissemos.

¹⁵ Este conceito, que mobilizamos a partir da Análise do Discurso, será abordado ainda nesta introdução, no item “lugar teórico”.

Em um contexto como esse o áudio não chegava a “ser” ou “se fazer inteligível”, o *continuum* sonoro não conseguia se transformar numa sequência de “palavras” ou de “frases” como o aprendiz esperava, não conseguia se transformar “em língua” – ou numa cadeia de significantes –, como poderíamos chegar a dizer. Neste sentido, vale destacar que o processo de “encontro-confronto” com a língua estrangeira é significativo, sobretudo quando pensamos nessa massa, nessa matéria ou materialidade específica que acontece na instância do oral – como tentamos formular a partir de um estudo de Payer (2007) que retomaremos ao desenvolver nossa dissertação. Ao colocarmos esses dois termos (entre aspas) em relação, nos valem de formulações de Revuz (1998) sobre o fato de que o encontro com a LE suscita um confronto entre a primeira e a segunda língua que “nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem)”. Essa posição diante do funcionamento do *continuum* sonoro ocorre – e, de modo especial no caso do espanhol – quando os aprendizes passam a ouvir a língua com uma exigência específica, a de realizar um determinado exercício ou atividade; de fato, isto pode se filiar a uma memória ligada às práticas realizadas na escola e à interpelação que estas foram supondo para esses sujeitos, uma relação interpretada como sendo de “cobrança”.

Nessas condições, os aprendizes que chegam com o imaginário de que “ter acesso a uma língua é ter acesso a palavras” (MANNONI apud CELADA, 2002, p. 41)¹⁶, pensam que têm que escutar e compreender *tudo* o que “diz o áudio”¹⁷ e, se não tiverem entendido “todas as palavras”, concluem que não entenderam nada. Vemos nessa atitude um sujeito tomado pela “ilusão de completude” e, ao mesmo tempo, pelo efeito da “ilusão de competência espontânea” sobre essa língua estrangeira (cf. *ibid.*, p. 39-42). Essas “ilusões” se nutrem do imaginário que circula de modo predominante sobre a língua espanhola, segundo o qual “é

¹⁶ O texto ao qual a autora se refere é: MANNONI, O. *Un comienzo que no termina. Transferencia, interpretación, teoría* (Trad. por Jorge Lovisolo.) Buenos Aires: Paidós, 1982 (Or. em francês 1980).

¹⁷ No sentido de “capturar” todas as formas da língua, formas que se projetam ou se imaginam como “palavras”, tal como acabamos de dizer.

fácil entendê-la oralmente” e, por isso, o aprendiz – tomado por esse sentido que para ele se apresenta como uma evidência¹⁸ – antecipa que entenderá tudo.¹⁹ Também, podemos dizer que ele não pode antecipar outra relação com essa língua: a de que *esta chegue toda* sem que consiga entender; de fato, nas práticas escolares não se favorece esse tipo de posição, a que se privilegia é a de uma interpelação marcada pela “exigência” ou “cobrança”, no plano do *inteligível*: isto é, do que Orlandi (1999, p. 15) define como “codificação”, como “atribuir sentido atomizadamente”.²⁰

Essa série de aspectos, tão fortemente vinculados entre si – e, especialmente, o imaginário de facilidade com relação ao espanhol e a ilusão de competência espontânea que, principalmente, promove com relação à dimensão do oral – remete-nos à possibilidade do “diálogo de surdos” (tão possível no caso da relação entre falantes de espanhol e de português) de que fala Revuz (1998, p. 229-230):

Os colóquios internacionais de Ciências Humanas, as viagens de estudos e outras negociações comerciais fornecem abundantes exemplos de situações grotescas, nas quais *não se compreende o suficiente para compreender que não se compreende* (grifos nossos).

E, também, nos remete à necessidade de pensarmos nossa prática e, especialmente, em nosso caso, o da CA, à luz do *efeito de indistinção*²¹ a que essas duas línguas foram submetidas

¹⁸ Como o que logo adiante chamaremos de pré-construído, tomando como base definições de Pêcheux (2009 [1975]).

¹⁹ Para interpretar melhor esta última observação, citamos a afirmação de um aprendiz de espanhol, iniciante, que, numa das primeiras aulas, contou-nos que não tivera nenhuma dificuldade para entender “tudo” o que diziam os amigos argentinos que conheceu em Florianópolis, e acrescentava que, mesmo tendo entendido “tudo”, não conseguira falar “uma palavra sequer” com eles. Este fato nos motivou a fazer outro questionário ao final do semestre, no qual pudéssemos observar, por meio das glosas que obtivéssemos, o que teria acontecido com este e com os outros aprendizes em consequência do contato com a materialidade da língua em sala de aula. O mesmo aprendiz, ao responder às perguntas – “¿Se confirmaba la idea según la cual el español es una lengua de fácil comprensión? ¿Por qué?” – que, como vemos, procuravam confirmar a suposta facilidade de compreensão do espanhol, revelou em sua glosa: “Si, porque 80% do que hablado yo entende.” – mantivemos o enunciado tal como foi formulado pelo aprendiz, inclusive, porque materializa seu gesto de aproximação à língua espanhola. Podemos detectar na materialidade desta glosa uma quantificação que dá sustento à “ilusão de competência espontânea” (CELADA, 2002); em outras palavras, o aprendiz, mesmo já tendo travado algum contato com a materialidade da língua estrangeira, ainda confia na transparência da língua do outro, apesar de já começar a quantificar também a opacidade que lhe atribui.

²⁰ No entanto, gostaríamos já de afirmar que, de nossa perspectiva, é muito importante ir trabalhando com o inteligível, desde que este plano seja mobilizado em função de interpretar um texto, como discurso.

²¹ Este conceito que foi elaborado por Orlandi (A língua brasileira. In: *Trabalhos em linguística aplicada*, n. 23, p. 29-36, 1994) a propósito do português brasileiro e do português europeu, aqui o retomamos a partir da

(português e espanhol) no campo dos estudos linguísticos como reflete Celada (2011, p. 455), pois até a década de 90 essas línguas eram colocadas num contraste que as reduzia a dois dicionários de falsos cognatos.

De fato, pensamos que esse efeito de indistinção operou de modo mais contundente no que se refere à CA, um universo pouco conhecido, pouco explorado na relação entre essas línguas, inclusive, no que se refere às práticas de ensino/aprendizagem. A isso, soma-se o fato de que, de acordo com estudos dessa mesma autora (ibid.), a relação entre essas línguas se define pelo funcionamento de um *entremeio* (ibid., p. 455):

[...] essas línguas, com relação a um sujeito que definimos como *errante*, se continuam, se roçam, se separam, se distinguem, se atravessam, se dispersam e entrelaçam numa fronteira que interpreto como (des)continuidade e como efeito, justamente, de um trabalho de divisão, de separação, de disjunção entre duas línguas (cf. ORLANDI, 1994)²². Nesse sentido, poderia dizer que (o acontecimento d)a história teria submetido uma determinada memória do dizer – a de uma língua pensada como “comum” ou “de origem” – a certa (des)continuidade e tal acontecimento se faria significar *através do* espanhol e *do* português e, também, *da* diferença entre seus funcionamentos (cf. CELADA, 2010a)²³. A partir dessa observação, é possível inferir que essas línguas guardam a memória de uma história de separação e, por isso, cada uma delas leva inscrita (embutida) em seu funcionamento a memória da outra (grifos da autora).

Celada chega a essa conclusão a partir do conceito de memória na/da língua elaborado por Payer (2006) e que nós também faremos operar em alguns momentos de nosso trabalho.

Pensando nesse *entremeio*, é possível afirmar que um aprendiz, pensado como sujeito *errante*, no início das práticas de ensino-aprendizado pode ter mais dificuldade para reconhecer a diferença ou percebendo-a pode evitá-la, tentando escapar com isso da angústia que tal reconhecimento causar-lhe-ia.²⁴ Daí que, de repente, nessas práticas irrompa uma expressão como “Não entendi nada!”.

reformulação que fez Celada (2011) tendo como base não só o conceito de Orlandi (1994), mas também o de Serrani (1997a), que nos mostra que a diferença entre as línguas muitas vezes foi tratada apenas como diversidade, não como alteridade.

²² O texto de Orlandi (1994) citado por Celada é “A língua brasileira” In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n. 23, p. 29-36.

²³ Neste caso o texto a que se refere Celada é “Entremeio español/português – errar, deseo, devenir”. In: *Caracol*, n.1, p. 110-150, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/caracol>>. Acesso em 26 abr. 2014. Cabe observar que a pesquisadora já tratava desse tema em sua tese de doutorado: CELADA (2002).

²⁴ Para esta reflexão nos baseamos em Franzoni (1992, p. 73).

De forma mais geral, devemos reconhecer que o pré-construído de “língua fácil”²⁵ – a partir do qual é possível que o brasileiro enuncie que “é fácil entender o espanhol” – é reforçado, de forma especial em nosso mundo contemporâneo, pelo discurso do Mercado e, especialmente, das propagandas de escolas de idiomas que, em geral, reiteradamente prometem ao interlocutor uma “comunicação bem sucedida”, que se daria por um imediatismo da expressão oral²⁶, – “esquecendo-se” de sua contraparte, a compreensão, que pensamos totalmente entrelaçada à primeira – que, na prática, sabemos que não é possível. Ademais, vale lembrar que o discurso da propaganda não é o único que atua nesse sentido, ele apenas intensifica o que está no senso comum ou o que pode se apresentar como “dado”, “evidente” ou “natural” para o sujeito da linguagem, entrando em relação com discursividades ligadas à globalização atual, as quais pressupõem um sujeito capaz de controlar seus próprios processos de aprendizagem e que, com isso, “dominaria múltiplas linguagens” (cf. PAYER, 2005b, p. 13) – entre elas, as línguas estrangeiras. Nesse sentido, a ele se exige que “fale já”, mesmo que não tenha tido acesso a esse saber, nem mesmo compreenda o que lhe dizem; por isso, no título desta dissertação registramos o enunciado dessa interpelação: “Falar! Falar!” e, ao lado, a pergunta que nós mesmos introduzimos: “E escutar?”. Trabalha-se aí a relação de um “sujeito pragmático” que poderia atender suas urgências e necessidades imediatas de maneira também imediata, tendo acesso a uma língua como se se tratasse de um conjunto de “coisas-a-saber” como sentidos logicamente estabilizados (cf. PÊCHEUX, 2006, p. 33-34).²⁷

²⁵ O pré-construído é um conceito que mobilizamos tal como o entende Pêcheux (2009 [1975], p. 142, 158): se refere àquilo que “irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado ‘antes, em outro lugar, independentemente’” e que funciona como uma evidência, remetendo “àquilo que todo mundo sabe”.

²⁶ A focalização quase exclusiva e exacerbada de “falar” que funciona como metáfora de aprender (quando seria uma metonímia, uma parte do todo) aparece em propagandas de escolas de idiomas – como “Fale inglês agora”, “Você é o que você fala”, “Vão pensar que você já nasceu falando” – mencionadas na dissertação de mestrado de Lemos (2008).

²⁷ Segundo Payer (2005b, p. 12) espera-se “uma certa *performance* de linguagem, a fim de imprimir essa tal imagem de *domínio* destes elementos, de *impressionar* os interlocutores e de *convencê-los* através da produção de evidências de sentidos” (grifos da autora).

Em âmbitos educacionais vemos que esse discurso do Mercado veiculado pela mídia interpela os professores de tal forma que estes se envolvem no trabalho muitas vezes sem um viés crítico, reforçando, desse modo, as evidências com as quais esse discurso os captura – sendo que essa interpelação também funciona para o caso dos sujeitos aprendizes. A consequência disso, seguindo ainda a análise de Payer (2005, p. 23), é a de que:

[...] estamos embarcando nas evidências criadas pelos enunciados mercadológicos, ao invés de nos relacionarmos criticamente com elas, oferecendo-lhes alguma resistência criativa, algum distanciamento, discernindo, propondo, na condução e renovação de nossas práticas cotidianas [...].

A partir dessa análise, a autora (ibid., p. 23) propõe que nos protejamos dos efeitos maléficos desses enunciados que paralisam o processo de criação de sentidos. Em suas palavras, “podemos permanecer, ou vir a ser, potentes e *criativos* nas nossas práticas, e não meramente *produtivos*”²⁸, como quer justamente o Mercado” (id. ibid., p. 23).

Até este ponto mostramos que, de um lado, antes do encontro com a materialidade da língua espanhola no espaço das práticas de ensino/aprendizagem, opera uma ilusão de facilidade – em consonância com as discursividades que o mercado preconiza, como já mencionamos – garantida por uma suposta transparência que não permite vislumbrar diferenças linguísticas; por outro, quando essa materialidade surge e irrompe como real da língua e expõe essas diferenças, ocorre um encontro-confronto que pode levar o aprendiz ao desejo de permanecer na confortável etapa anterior, aquela na qual ele se mantém na “admiração do canto”, reproduzindo sequências sonoras como se fossem língua, pois algo não lhe permitiria, como diz Revuz (1998, p. 222), “passar do canto ao sentido”. O fato de ele estar tomado por uma antecipação imaginária que idealiza essa língua interfere no processo de se inscrever na ordem do funcionamento da língua, de acordo com Serrani-Infante (1997b).²⁹

²⁸ Para esta reflexão a autora baseou-se na distinção entre “criatividade” e “produtividade” formulada por Orlandi em *Vozes e contrastes*, São Paulo, Cortez, 1989.

²⁹ Haverá aí uma “identificação imaginária” que dará corpo (cf. CELADA, 2002) a diversas formas na elaboração linguística que esse sujeito venha a fazer (como, por exemplo, a mobilização do que ele projeta como formas poéticas no seu português brasileiro ou, inclusive, das que ele imagina que o sejam no português de

Neste ponto, cabe que realizemos um esclarecimento fundamental: na presente dissertação – tomando como base trabalhos dessa mesma autora (SERRANI-INFANTE, 1997b, 1998b) e certas observações formuladas por Celada (2013) – os processos de ensino/aprendizagem (e as práticas que neles se realizam) serão considerados como fazendo parte das condições de produção do que compreendemos como *um processo de inscrição por parte de um sujeito na ordem da língua do outro* – sendo que esta última designação especifica aqui o que, no campo da Análise do discurso na interface com a Psicanálise, se considera como “processos de identificação”. Colocamos, assim, no centro dessa série de processos a *subjetividade*, em movimento(s) identitário(s).

No contexto dessas condições de produção, definimos recortar como objeto de estudo a CA, tentando ir na direção de entendê-la como *uma das dimensões de um saber* que se produz no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola e que designamos como “saber a língua”: um efeito de tal processo. Lembremos, nesse sentido, que, de acordo com Melman (1992, p. 18), “saber uma língua quer dizer ser falado por ela”. Sabemos que essa definição é muito ampla e, por isso, nesta dissertação mobilizaremos o termo CA (compreensão auditiva) vinculado ainda ao que se designa como habilidade; aos poucos, iremos tentando sair da ideia de habilidade (ou, inclusive, de competência) para irmos apontando a complexidade de aspectos que a compõem.

Nas práticas de ensino atuais de língua espanhola, pensamos que a CA talvez seja uma das dimensões – a outra se relacionaria com o universo da escrita nessa língua estrangeira – que fica mais exposta ao efeito do pré-construído que já designamos aqui e segundo o qual, devido à “proximidade”, “essa língua é entendida com facilidade” por um brasileiro. Esse aspecto está estreitamente relacionado a outro do qual também já falamos aqui: os próprios estudos sobre essa língua no Brasil ficaram muito vinculados ao “efeito de indistinção” entre

Portugal, ou de formas com ditongação não possíveis no espanhol), mas não propiciará, necessariamente, identificações simbólicas.

espanhol e português que foi sendo produzido no campo dos estudos da linguagem, além de serem muito recentes, ainda mais no que se refere à questão de como trabalhar a CA nas práticas de ensino/aprendizagem.³⁰ A isso soma-se o fato de que as práticas pedagógicas de espanhol para falantes nativos de português ficam à mercê dos ritmos e dos gestos impostos pelos LDs (cf. SERRANI, 1988, p. 186); LDs estes que, por sua vez, estão muito submetidos ao que se conhece como “métodos” e “abordagens” de ensino. Em alguns casos, essa filiação, inclusive, aparece explicitada nas apresentações ou introduções, ou no “Manual do professor”, sem que ela coincida necessariamente com as que, de fato, se materializam na elaboração ou produção desses instrumentos linguísticos. Por isso, nesta dissertação, como será possível ver no item 4 da presente introdução, revisaremos esses métodos para ver como neles foi abordada a CA e analisaremos, também, a forma como esta aparece tratada nos LDs de espanhol.

Dessa forma, exploraremos o que “já foi dito” a respeito da CA em certos lugares do interdiscurso nos quais acreditamos que se concentram séries de sentidos altamente cristalizados na memória discursiva sobre esse objeto: qual foi seu lugar nas “abordagens” e “métodos” ao longo dos tempos, como essa “habilidade” é tratada nos livros didáticos – para apenas abordar dois dos principais lugares. Assim, iremos tentando detectar regularidades e deslocamentos para ir produzindo alguns avanços na compreensão de um objeto tão (des)conhecido.

³⁰ Este aspecto se vinculará em nossa dissertação a outro: teremos ocasião de ver nos métodos e abordagens de ensino de línguas que a CA também fica vinculada a uma espécie de “vazio de reflexão” (como diria González, in: CELADA e GONZÁLEZ, 2005) específica.

3. Lugar teórico

O lugar teórico do qual observaremos nosso objeto, como o leitor já deve ter percebido, é a Análise de Discurso (doravante AD), de linha materialista. Diferentemente do que se poderia esperar, não faremos um capítulo especial para tratar dessa teoria, pois iremos mobilizando os conceitos à medida que se façam necessários, conforme a própria análise os for solicitando. Aqui vamos antecipar alguns deles, principalmente os que parecem entrelaçar-se fortemente com nosso objeto e com nosso corpus.

Sobre este último, cabe dizer que será integrado, de um lado, por dois livros didáticos de espanhol que, com a devida fundamentação, pinçaremos do arquivo de livros de E/LE (Español Língua Estrangeira) que circulam no Brasil e dos quais recortaremos alguns exercícios e atividades que envolvem o trabalho com a CA; de outro, por atividades e experiências³¹ com a CA realizadas em sala de aula que, em nossa análise, serão abordadas como “cenas”. No caso, trabalharemos com uma que foi observada num Centro de Estudos de Línguas (que faz parte de um programa da Secretaria do Estado do Governo de São Paulo)³² como parte da pesquisa que desenvolvemos para realizar esta dissertação; e, também, analisaremos outra projetada e realizada por nós em nossa prática de ensino, num contexto diferente que, oportunamente, será devidamente apresentado.

Da mesma forma que abordaremos essas atividades e experiências como “cenas enunciativas”, de acordo com o conceito de Guimarães (2005), é preciso que observemos que compreendemos os livros didáticos como *instrumentos linguísticos*, conceito que provém de formulações realizadas por Auroux (1992). Segundo o autor (ibid., 65), a gramática e o

³¹ Realizaremos, oportunamente, a necessária diferenciação entre os termos: “exercício”, “atividade” e “experiência”.

³² De acordo com a página web da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (CENP), o CEL “é um programa da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, que oferece aos alunos da rede estadual a possibilidade de acesso a uma segunda língua estrangeira moderna, além do inglês, oferecido nos quadros regulares”. Disponível em: < <http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/Default.asp> >. Acesso em 21 abr. 2014.

dicionário são os pilares da *gramatização*: o processo de descrever e instrumentar uma língua. Na relação que no Brasil foi travada entre a História das Ideias Linguísticas e a Análise do Discurso, outras instâncias foram sendo definidas como instrumentos linguísticos; dentre elas, como detalha Orlandi (2001, p. 9), os vocabulários, os currículos, os programas de ensino, os acordos ortográficos, as nomenclaturas oficiais, os textos científicos. Diniz (2008, p. 33), em sua pesquisa de mestrado sobre os LDs de português/LE, levando em conta os estudos de Aurox e de Orlandi, acrescenta os livros didáticos a essas instâncias. De fato, observa o pesquisador (ibid.), conceber os livros didáticos como instrumentos linguísticos permite pensá-los na relação com o Mercado e com os lugares em que são produzidos.

Para abordar nosso objeto central, a CA, um conceito central que acreditamos que será produtivo em nossa pesquisa é o de *memória*. Antes que o apresentemos, faz-se necessário pontuar que, para a AD, o que acontece na produção de linguagem não é transmissão de informação, mas “efeitos de sentido” entre interlocutores (cf. PÊCHEUX, 2010, p. 81) e isto implica, com relação à CA, que a interpretação é feita a partir de redes de memória e dos discursos aos quais o sujeito interlocutor-ouvinte se filia conforme a posição ou posições-sujeito que ocupa. Por isso, vinculamos o trabalho com a CA ao gesto de interpretar diversos objetos simbólicos em sua relação com as *condições de produção*; estas, segundo Orlandi (2005, p. 30), se referem à relação entre os sujeitos e a situação, tanto num contexto imediato, vinculando-se às circunstâncias da enunciação, quanto num mais amplo que incluiria o contexto sócio-histórico e ideológico. Ainda com base nas reflexões realizadas pela mesma autora, nessa relação também importa a “maneira como a memória ‘aciona’ as condições de produção” (ibid.).

Essa série de conceitos, quando mobilizados no campo das práticas de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, significa que o que temos que realizar é propiciar que um sujeito aprendiz fique exposto a uma “memória do dizer e do(s) sentido(s)”

e isto implica – tomando como base definições de Pêcheux (cf. 2006, p. 54) – que não se trata nem do aprendizado de “coisas-a-saber” (prontas, desligadas do sujeito) nem de aprendizado por interação. Trata-se de um processo transferencial pelo qual o sujeito se filia (ou não), porque se identifica a sentidos, a formas de dizer, a redes de memória da LE (cf. *ibid.*). Nesta direção, pareceu-nos pertinente, ao falar de memória, precisar este conceito, para tanto buscamos a formulação desenvolvida por Achard (1999, 11-12), fundamentada na AD e tão adequada a nosso objeto, segundo a qual a **memória** não corresponde ao “realmente já-ouvido”, memória fono-magnética ou registro mecânico, nem à restituição de “frases escutadas no passado mas [a] julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrase” (*ibid.*, p. 16). Neste sentido, ainda segundo o mesmo autor (*ibid.*, p. 17), “a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação”³³. Por sua vez, Payer (2006, p. 28), com base em Achard e Pêcheux (1999), explica que a memória discursiva “se apresenta no domínio das identificações/filiações discursivas como uma *base que regulariza* a possibilidade de qualquer dizer” (grifos da autora); nós pensamos que essa mesma base nutre e dá sustento ao trabalho de interpretar (no *continuum* que designamos como ouvir/escutar/compreender), num forte entrelaçamento. Outras reflexões desta autora, sobre memória, irão sendo mobilizadas oportunamente.

4. Partes da dissertação

Para poder dar conta de nossa preocupação central – o tratamento da CA em processos de ensino e aprendizagem, como já dissemos –, organizamos nosso texto, que pensamos num *continuum*, em quatro capítulos que passamos a descrever. O que dá unidade a esse *continuum* – e o perpassa – é o fato de que em todos os casos vamos abordando aspectos que nos

³³Achard (1999, p. 17) entende “enunciação” como “não advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer, a retomada e a circulação do discurso”.

permitem conhecer melhor aspectos das condições de produção das atuais práticas de ensino/aprendizagem de espanhol no Brasil (e, especialmente, como veremos, no Estado de São Paulo), no caso, vinculadas ao trabalho com a CA. Esta será, de fato, nossa trilha: nela iremos abordando determinados pontos da memória discursiva que concentram séries de sentidos relevantes para compreender nosso objeto até chegar à análise de determinadas práticas discursivas efetivamente acontecidas em sala de aula. Por isso, os dois primeiros capítulos terão um tom mais de resenha e os dois últimos estarão mais marcados pelo trabalho de análise.

No **capítulo 1** tentaremos determinar o lugar da CA nos “métodos” e nas “abordagens” de ensino de línguas desde práticas realizadas no século XVII até os dias atuais e, também no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR). Para tanto nos valeremos de uma série de estudos que serão devidamente apresentados: dentre eles, os de autores como Larsen-Freeman (1986), Germain (1993) e Richard e Rodgers (2003). As considerações realizadas neste capítulo nos permitirão detectar um trabalho com a CA bastante marcado por um “vazio de reflexão específica”³⁴.

No **capítulo 2**, daremos continuidade ao movimento iniciado no primeiro, tentando abordar aspectos relacionados ao campo do ensino/aprendizagem da língua espanhola em contexto brasileiro, com foco especial na escola e no que se refere ao trabalho com a CA. Para tanto, num primeiro momento, consideraremos – mediante a interpretação já realizada por uma série de estudos que serão devidamente apresentados – os documentos oficiais que orientaram e orientam o trabalho do docente com a língua estrangeira e, especificamente, com o espanhol. Esse movimento nos permitirá estabelecer relações com os sentidos instaurados pelos “métodos” e “abordagens” apresentados no capítulo 1, confirmando também um “vazio de reflexão específica” a respeito da CA na sua relação com os processos que se refere aos

³⁴ González (In: CELADA e GONZÁLEZ, 2005) fala de um “vazio de reflexão”, no caso acrescentamos “específica”.

processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, no espaço brasileiro. Num segundo momento, mobilizaremos – tendo como foco o caso do espanhol – trabalhos realizados em diversos campos dos estudos da linguagem no Brasil, que nos deem subsídios para avançar na compreensão do objeto. Por isso, as considerações elaboradas ao final deste capítulo já estarão marcadas por um movimento de apropriação das séries de sentidos instaladas por esses estudos.

No **capítulo 3** passaremos a analisar o lugar e o trabalho com CA em dois livros didáticos, pensados como instrumentos linguísticos (AUROUX, 1992). As produções pinçadas do arquivo desses instrumentos no Brasil atual são *Nuevo Ven 1* (2ª ed., Edelsa, 2007) e *Hacia el español – nivel básico* (6ª ed., Saraiva, 2004). Nesta etapa da análise vamos colocar esses livros em relação com os sentidos instaurados pelos “métodos” e “abordagens”, que trabalhamos, fundamentalmente, do capítulo 1; e, também, vamos mobilizar “atividades” recortadas desses objetos para ir produzindo uma interpretação das mesmas a partir de uma perspectiva discursiva. Para isto, trabalharemos com autores que se inscrevem nesta linha (fundamentalmente: Orlandi, 1998; Payer, 2006; Motta, 2010), integrando estudos mais específicos como os de Besse e Porquier (1991) e os de Ur (1992) – ambos sobre categorização de atividades – e, ainda, outros que focalizam a análise de livros didáticos, a partir da AD, como os de Grigoletto (1999), Coracini (1999) e De Nardi (2007). As considerações deste capítulo, especialmente, as formuladas a partir da análise do *Nuevo ven 1*, nos possibilitarão avançar na apropriação de saberes para melhor compreender nosso objeto.

Para dar início ao **capítulo 4**, começaremos por retomar uma série de pré-construídos – todos eles apresentados ao longo da Introdução e dos capítulos prévios – que afetam o campo das práticas de ensino/aprendizagem da língua espanhola, especificamente. Essa retomada nos levará a percorrer esse capítulo produzindo um gesto a mais na busca de compreender melhor nosso objeto. Por isso, o dividiremos em duas partes. Na primeira,

traremos alguns conceitos que, ao serem articulados aos que já teremos mobilizado nos capítulos anteriores, nos ajudarão a nos aproximar de nosso objeto. Entre eles estão os desenvolvidos por Saussure (2003 [1916]) no âmbito da Linguística como “significado e significante”, “signo linguístico”, “valor” e “relações sintagmáticas e associativas (ou paradigmáticas)”, e os de Lagazzi-Rodrigues (2010) que discutem alguns desses conceitos à luz da Psicanálise. E, na segunda parte, tentaremos avançar no terreno do real das práticas, focalizando a análise de duas “cenas” pontuais efetivamente acontecidas em sala de aula, e não diretamente mediadas por um livro didático.

Por fim, pelo caráter das considerações parciais formuladas em cada capítulo, apresentaremos de maneira breve uma série de “Considerações finais” dando, assim, encerramento a nossa dissertação.

Resta observar ainda que o presente trabalho consta de uma seção com anexos: A, B1, B2, C e D, nos quais incluímos, para uma melhor visualização por parte do leitor, as imagens mobilizadas, fundamentalmente, no capítulo 3 e, também, no 4. E, por último, vale dizer que disponibilizamos um CD (no encarte que acompanha a dissertação) que pode ser ouvido por meio de um aparelho de som ou computador equipado com CD player e que corresponde ao material com o qual trabalhamos no capítulo 4: as canções “Eco” de Jorge Drexler e “A mí me gustan las hamburguesas” de D. García; Hernández & R. Shahrís.³⁵

³⁵ Ao final das referências bibliográficas incluímos mais informações sobre tais composições.

CAPÍTULO 1

O LUGAR DA *COMPREENSÃO AUDITIVA* NOS MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Hasta que todo el mundo se dé cuenta de que no existe ningún camino real para la adquisición de las lenguas [...] la gente seguirá corriendo de un nuevo método tras otro, solamente para volver desilusionado a la vieja rutina. [...] Nadie jamás convertirá en fácil la enseñanza de lenguas.

Henry Sweet, 1899³⁶.

Como já dissemos na Introdução desta dissertação, no presente capítulo estudaremos como a CA foi tratada nos principais “métodos” e “abordagens” do ensino de línguas. Este será o modo de detectar, em pontos delimitados (que consideramos de alta concentração) da rede da memória, a produção de discurso sobre os processos de ensino/aprendizagem de uma língua³⁷, já que pensamos que a essa produção se filiam as práticas contemporâneas, ou melhor, que estas entram em filiação com sentidos (que se entrelaçam, que se sobrepõem, que entram em contradição) produzidos nesses diversos pontos ou nós, se preferirmos, de uma memória que funciona (e “caminha”, para mobilizarmos uma metáfora expressiva) sempre de modo intrincado, sinuoso e rizomático.

Leffa (1988) nos explica que “abordagem” é a designação mais abrangente e está ligada às teorias que sustentam o “método”, teorias às quais, de nossa perspectiva, se filiam conceitos de língua, de sujeito e de aquisição. O termo “método”, por sua vez, segundo o estudioso (ibid.) é mais restrito, “pode estar contido dentro de uma abordagem” e designa tão somente as “normas de aplicação” dos pressupostos teóricos presentes nas abordagens. Tais definições – que, inclusive, incluem a expressiva mobilização do termo “aplicação” – nos levam a colocar que essas designações (“métodos” e “abordagens”) se forjam à luz da

³⁶ Henry Sweet. *The Practical Study of Languages: A guide for Teachers and Learners*, Oxford, 1899.

³⁷ Como antecipamos na Introdução, de nossa perspectiva, tais processos funcionam como as condições de produção do que entendemos como um processo de inscrição por parte de um sujeito na ordem da língua outra (SERRANI, 1997, 1998a, 1998b; CELADA, 2013).

dicotomia entre *teoria e prática* da qual fala González (2005, p. 14). Segundo a estudiosa (ibid.), essa “forma de pensar” da qual estamos impregnados até hoje vêm de outra dicotomia – clássica – entre racionalismo e empirismo, sendo o primeiro tributário do pensamento platônico, enquanto o segundo se vincularia ao aristotélico. Ainda de acordo com a autora (ibid.), daí se desdobram as clássicas controvérsias nos estudos de aquisição ou aprendizagem de línguas e seu ensino: *nature* vs. *nurture*, interioridade vs. exterioridade da linguagem, nativismo vs. aprendizagem, biológico vs. social.

Embora entendamos que a relação entre “abordagem” e “método” – da qual inclusive nos distanciamos colocando aspas – é mobilizada por efeito dessa divisão entre teoria e prática, e nossa postura seja a de acreditar na filiação de qualquer “método” ou “abordagem” a uma teoria (a uma concepção de língua, de sujeito, de aquisição, de ensino/aprendizagem), citamos os esclarecimentos de Leffa porque expressam uma forma bastante regular de apresentar a diferenciação entre tais termos; de fato, estamos diante de uma série de sentidos altamente regular em determinadas discursividades³⁸. Nesse sentido, parece-nos importante evitar um certo espontaneísmo – que, com frequência, circula nas práticas de ensino de línguas e, inclusive, no discurso sobre tais práticas – e explicitar que, mesmo sabendo que estas designações não condizem com a posição teórica que aqui sustentamos e com as práticas que concebemos à luz de tal posição, vamos mobilizá-las tal como se consagraram na bibliografia correspondente.

Feita essa série de esclarecimentos, passaremos a estudar como a CA foi concebida nas abordagens e nos métodos *em questão*. Como veremos, parece ter havido um *movimento espiralado* com vaivéns, o que implica regressões e progressões em seu tratamento: assim, ora a CA não aparece, ora aparece, mas é diluída nas outras habilidades ou na competência comunicativa, às vezes é considerada a primeira etapa da aprendizagem, em outras é a mais

³⁸ Veja-se também ALMEIDA FILHO, J.C.P. (2005) e FERNÁNDEZ, G. E. (2010).

importante, em muitos momentos carece de um referencial teórico e em poucos se vincula clara ou explicitamente a uma teoria de aprendizagem. Estes movimentos nos fazem entrever sua complexidade, principalmente pelo fato de se materializarem mediante uma série de reconhecimentos, apagamentos e entrelaçamentos num emaranhado que vem ao encontro das motivações que nos levaram a pensar sobre nosso objeto e que já na epígrafe deste capítulo reconhecemos ao citar as palavras de Sweet.

Com relação a como estruturaremos este capítulo, cabe observar que para desenvolvê-lo, vamos nos valer dos estudos sobre as abordagens e métodos de ensino de línguas tal como foram trabalhadas principalmente na Europa e nos Estados Unidos. Para tanto, tomaremos como base, fundamentalmente, os livros: *Techniques and principles in language teaching* (1986) de Diane Larsen-Freeman, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire* (1993) de Claude Germain e *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2003) de Jack C. Richards e Theodore S. Rodgers. O primeiro deles se atém aos métodos vigentes quando da publicação da obra, por isso começa pelo método gramática-tradução e, a partir daí, dá destaque para o que os editores chamaram o “aspecto prático” dos mesmos. Por sua parte, os outros dois autores fazem uma análise abrangente dessas abordagens, mostrando como foram se desenvolvendo no tempo, em suas várias fases, descrevendo-as e analisando-as levando em conta as teorias que as sustentam. A esses estudos entrelaçaremos, entre outros, os da linguista Sara M. Parkinson de Saz (1980) e os de Claudette Cornaire (1998). Este último trata especificamente do nosso tema – a CA – e o vincula às abordagens de ensino.

Neste ponto, consideramos importante explicitar que este modo de proceder dará ao capítulo um certo tom de resenha, tom este que será interrompido pelas formas de agrupar os métodos e abordagens, e por algumas relações que tentaremos construir. Nesse sentido, então, a ordem no tratamento dos diversos métodos e abordagens responde, como poderá ver nosso leitor, ao gesto de interpretação que nós mesmos produzimos e que organiza a sequência não

seguindo um critério cronológico, mas focalizando as relações que em cada um deles são construídas a respeito da CA. Fecharemos o capítulo com algumas considerações tecidas a partir da exposição dessa sequência e dos sentidos que nos permitirão articular.

No próximo item, então, passaremos a explorar o lugar que a CA teve nos principais “métodos” e “abordagens” a partir do século XIX. A série de subtítulos dos diversos itens, como já antecipamos, estará marcada pelo gesto de interpretação que aqui iremos produzindo.

0. Nosso grau zero: o naturalismo como uma constante

Para dar impulso à análise que nos propomos fazer, começaremos com uma afirmação realizada por Aurox (1992, p. 46), segundo a qual, desde a Idade Média já vinham se desenrolando duas orientações diferentes no ensino: uma para o latim, outra para os vernáculos. Ainda de acordo com o autor (ibid.), para o latim, que se fazia cada vez mais abstrato e representava a língua do saber letrado, do poder e da religião, usava-se uma gramática teórica, enquanto os vernáculos se aprendiam na “prática da vida”. De acordo com o próprio autor (ibid.), poderíamos supor que havia uma oposição entre as referidas orientações, no entanto, estas não funcionavam de modo estanque e, inclusive, os intérpretes autorizados circulavam entre esses universos tão diferentes – os textos latinos e os vernáculos – sem romper o equilíbrio entre eles.

Nesse sentido, cabe observar que dois métodos produzidos nos séculos XVI e XVII – ambos de forte repercussão no tratamento da CA nos “métodos” e “abordagens” subsequentes – surgiram bem próximos da orientação “prática”, apontada por Aurox, pois não eram desenvolvidos em escolas formais, mas sim na “prática da vida” e eram passados por preceptores (cf. ibid.) – pessoas da alta cultura, especialmente contratadas para educar uma criança em uma língua estrangeira. Trata-se do *método natural* e do *método de Comenius* que passaremos a descrever a seguir.

No caso do método natural, como observa Germain (1993, p. 73-76), Michel de Montaigne (século XVI) e John Locke (século XVII) – a partir de seu trabalho como preceptores – advogavam que o ensino de uma língua estrangeira deveria acontecer de forma “natural”, ou seja, da mesma forma que a criança aprende sua primeira língua (L1)³⁹: “sem esforço” e “sem gramática”. E o próprio Germain ainda observa que era nos níveis mais avançados que o estudo da gramática se fazia necessário, com o objetivo de aperfeiçoar o estilo: tanto escrever quanto falar bem e corretamente (ibid.). Chamamos a atenção sobre essa concepção de aprendizagem porque ela será retomada em diversos métodos e abordagens produzidos posteriormente.

Com relação ao método de Comenius⁴⁰ (século XVII), Germain (1993, p. 87) observa que tinha como ponto de partida um certo pragmatismo: recomendava-se aos alunos que aprendessem, primeiramente, a LM – não o latim como se tinha feito até então – para só depois se dedicarem às línguas dos países vizinhos, vistas como indispensáveis para as relações com estes. Ainda conforme Germain (ibid.), da mesma forma que os preceptores acima (Montaigne e Locke), Comenius acreditava que se aprendia uma língua “mais pelo uso que pelas regras”.⁴¹ Levando em consideração a bibliografia consultada, parece-nos importante ressaltar que os sentidos instaurados por essas práticas foram retomados em vários dos métodos que seriam produzidos posteriormente e, hoje, estão ainda presentes nas práticas que interpelam o aprendiz – tal como veremos oportunamente – como um sujeito pragmático.

³⁹ Germain (1993) alterna as designações primeira língua (L1) e língua materna (LM), sem explicitar uma distinção entre ambas designações.

⁴⁰ Pedagogo considerado o fundador da didática das línguas (cf. GERMAIN, 1993, p. 85).

⁴¹ “[...] plus par l’usage que par les règles” (COMENIUS, 1638-1952. *La grande didatique*, p.163 apud GERMAIN, 1993, p. 87). Aproveitamos para esclarecer que todas as alusões ou citações desta obra e de outras (a maioria delas em francês) que, neste capítulo especialmente, fazemos em português correspondem a traduções nossas. Em nota de rodapé, apenas citamos os fragmentos na língua do texto original que correspondem a citações feitas fora do corpo do texto.

1. A CA em grau zero: o Método Gramática-Tradução ou Tradicional

Segundo Auroux, o estudo da gramática por si mesma vinha adquirindo importância no ensino de línguas estrangeiras (cf. *ibid.*) e no século XIX esse gesto se materializou no conhecido método gramática-tradução ou tradicional. Segundo Richard e Rodgers (2003, p. 15), o objetivo principal era a leitura de textos literários com vistas ao desenvolvimento intelectual. Para tanto, cabia aos aprendizes fazer uma análise detalhada das regras gramaticais, traduções e versões de orações e textos, além de memorizar vocabulário. Como advertem esses mesmos estudiosos (*ibid.*), o foco era a leitura e a escrita, prestava-se pouca ou nenhuma atenção à fala e à audição.

Germain (1993, p. 102), por sua vez, destaca que este método teve grande popularidade na época e acrescenta que o vigor do mesmo foi tal que continua sendo utilizado, mesmo que sob formas modificadas, até os dias de hoje em alguns contextos, principalmente universitários. Entretanto, como observa Parkinson de Saz (1980, p. 157-164), alguns representantes deste método, como Chantreau⁴², ainda que minoritários, dedicavam-se também a ensinar a língua oral, falando da necessidade de que o aprendiz ouvisse o professor. Quanto aos sons, o próprio Chantreau apresentava os “pares mínimos” (*baiser/baïsser*)⁴³, técnica que só se tornaria regular muitos anos mais tarde. Reconhecemos que neste deslocamento havia um mínimo de preocupação com a CA, embora – como nos alerta Parkinson de Saz (*ibid.*, p. 163) – o propósito continuasse sendo o de que o aluno tomasse a pronúncia do professor como modelo para aprender a pronunciar bem.

⁴² A obra de Chantreau citada por Parkinson de Saz é *Arte de hablar bien francés o Gramática completa*. Madri, 5ªed., 1809, p. 3.

⁴³ A oposição tratada neste par poderia ter uma correspondência, em português, com o par “presa/pressa”.

Os efeitos desse método nas práticas de ensino/aprendizagem realizadas atualmente podem ser observados no funcionamento de certas imagens: por um lado, as que projetam o lugar do professor, que acaba sendo visto – com base em formulações de Daher e Sant’Anna (2010, p. 64) – como “profundo conhecedor da gramática normativa”; por outro, as que condensam certas formas de os aprendizes se relacionarem com a língua. Uma delas, como nos mostra González (2005, p. 17) diz respeito à representação que os aprendizes fazem da língua espanhola como “formal” e “correta”⁴⁴, o que reforça a antecipação da gramática como algo rígido, podendo propiciar um imaginário de “língua inalcançável”.

2. A CA vinculada a um (certo) espontaneísmo: o Método Direto

De acordo com Larsen-Freeman (1986, p. 22-24), em contraposição ao método tradicional, durante a segunda metade do século XIX, foi se estabelecendo o método direto que possuía um interesse evidente na língua oral, uma vez que o propósito era a comunicação interpessoal. Diferentemente do anterior – como observa a própria autora –, nem a LM (Língua Materna) nem as traduções eram permitidas em sala de aula, o vocabulário devia ser ensinado por associação direta entre a língua alvo e o significado, daí seu nome.⁴⁵ Neste sentido, ainda segundo a própria estudiosa (ibid., p. 24), recomendava-se ao professor o uso de objetos reais, figuras ou pantomima e ao aluno, já desde o início, que “pensasse na língua alvo”.⁴⁶

Parkinson de Saz (1980, p. 181) observa que um de seus representantes mais famosos foi Maximilian Berlitz, um imigrante alemão, que fundou sua primeira escola em 1878 nos Estados Unidos baseando-se no lema “el ojo es el enemigo del oído”, segundo o qual o aluno

⁴⁴ Para fazer essa observação, a autora se apoia no trabalho de Celada (2002) e na dissertação de mestrado de Santos, H. S. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. USP, São Paulo, 2005, 190 p.

⁴⁵ De certa forma, podemos entendê-lo como uma retomada da orientação “prática” de que trata Auroux (1992, p. 46) – e à qual já fizemos referência – e do método Natural de Montaigne e Locke.

⁴⁶ Também é possível reconhecer aqui uma retomada do método de Comenius, quanto à associação entre elementos linguísticos e imagens.

deveria ouvir o professor sem o apoio de uma transcrição, sendo que este, de acordo com a recomendação que prevalecia, deveria ser um nativo.

Outra importante vertente deste método apareceu no final do século XIX influenciada pelas pesquisas que, na época, estavam sendo realizadas em fonética. Como aponta Parkinson de Saz (ibid., p. 181), muitos estudiosos desse campo, como Passy e Sweet, defendiam a adoção da fonética e de sua transcrição no ensino de línguas. Quanto à CA, segundo a própria Parkinson de Saz (ibid., p. 184), havia os que, a exemplo de Thirion (1888)⁴⁷, ressaltavam a importância de começar ensinando os aprendizes primeiro a escutar, depois a falar, a ler e a escrever, nessa ordem; um procedimento que, ainda conforme a pesquisadora (ibid., 186), provavelmente escondia o pressuposto de que a língua estrangeira (LE) se adquiria como a LM, ou seja, assim como as crianças pequenas apenas escutam e compreendem sua LM antes de falar, ocorreria o mesmo com a LE.

Consideramos que, nessa concepção não há um trabalho específico com a CA; a forma como esta é tratada parece ser efeito de um certo “espontaneísmo” pois a hipótese aí presente é a de que ela seria “adquirida” pelos aprendizes “naturalmente”, como resultado da audição da fala do professor.

3. A CA vinculada a uma concepção comportamentalista: a Abordagem Oral, os Métodos Audiolingual, SGAV e Resposta Física Total

Para tratar dos desdobramentos do método direto, recorreremos a Richard e Rodgers (2003, p. 45) que nos expõem que, entre os anos 20 e 60 do século passado, linguistas ingleses como Harold Palmer e A. S. Hornby procuraram desenvolver “uma base mais científica” para um método oral, que passou a ser conhecido como abordagem oral ou ensino situacional da língua. Para tanto, segundo Richard e Rodgers (ibid., p. 45-48), foram

⁴⁷ Parkinson de Saz (1980) não especifica a que obra de Thirion se refere.

realizadas pesquisas sobre a frequência de uso de palavras numa língua estrangeira e descrições de suas estruturas gramaticais básicas. Ainda de acordo com esses autores (ibid., p. 49), a concepção da abordagem era estruturalista, mas não como a desenvolvida pelos estadunidenses⁴⁸ – a qual veremos imediatamente –, uma vez que relacionava as estruturas às “situações da vida real” – aspecto que contribui a que esta abordagem seja também conhecida, tal como acabamos de antecipar, com o nome de “ensino situacional”. A prática com a CA, por sua vez, também conforme os estudiosos (ibid., p. 49, 54-55), demonstra uma concepção behaviorista da aprendizagem, pois se baseava na repetição de estruturas ou palavras isoladas que, primeiramente, fazia o professor e, em seguida, o aluno.

Nos Estados Unidos, de acordo com Leffa (1988, p. 219), durante a Segunda Guerra Mundial foi implantado o método audiolingual ou audio-oral⁴⁹ que nada mais era que uma “re-edição” do método direto, pois, como neste, acreditava-se que a aprendizagem da língua estrangeira se dava tal qual a da LM: o aluno devia primeiro ouvir para depois falar e a língua escrita só devia aparecer quando os padrões da oral já estivessem bem “automatizados”. As “premissas científicas” deste método, como vemos em Richard e Rodgers, (2003, p. 61-64), representavam o encontro da psicologia behaviorista com o estruturalismo linguístico, o qual – acrescentamos ainda com base nesses autores (ibid., p.59) – era guiado pela Análise Contrastiva. Esta última, observam eles (ibid.) citando Fries (1945)⁵⁰, consistia em prever e tratar os problemas de interferência detectados através de um contraste entre o que designavam como a “língua materna” e a “língua objeto”. Com essa moldura teórica, conforme o próprio Leffa (1988, p. 219), o conceito de língua que subjazia ao método pressupunha que as estruturas linguísticas deviam ser adquiridas pelo aprendiz por meio de

⁴⁸ Richard e Rodgers (ibid., p. 48-49) ressaltam que a teoria britânica, embora se parecesse muito com a criada quase que concomitantemente nos Estados Unidos, desenvolveu-se à parte, pois a maioria dos linguistas britânicos desconhecia a teoria estadunidense.

⁴⁹ Embora Leffa (1988) utilize o termo “abordagem”, mantemos a designação “método” porque, como já dissemos, é o mais regularmente mobilizado pelos autores pesquisados que tratam do mesmo.

⁵⁰ A obra citada é FRIES, C.C. *Teaching and Learning as a Foreign Language*. University of Michigan Press, Ann Arbor, 1945.

hábitos baseados na forma linguística – e pensados como automatismos linguísticos não submetidos a uma reflexão por parte do sujeito aprendiz. Na prática, para assegurar esses resultados observamos que uma das atividades mais requeridas em aula era a memorização de diálogos ou de estruturas mediante a repetição (cf. RICHARD e RODGERS, 2003, p. 66).

Postovsky afirma que o método audiolingual, em seus primeiros momentos, previa o trabalho com a audição (áudio), mas na prática acabou dedicando-se mais à parte “lingual”; a nosso ver, isso significa que a preocupação, com o tempo, passou a recair mais sobre as estruturas linguísticas – submetidas a uma rotina de mera repetição – que sobre qualquer outro aspecto.⁵¹ Como nos mostra Leffa (1988, p. 222), essa “ênfase na forma, em detrimento do significado, fazia os alunos papaguear frases que não entendiam”; vemos, assim, que o próprio sentido – ou, se preferirmos, a produção de sentido – foi um dos aspectos mais afetados nessa modalidade de trabalho.

Segundo Germain (1993, p. 153), o avanço da hegemonia do inglês desencadeou a criação de outro método. De acordo com o autor (ibid.), o ministério da Educação da França, tendo constatado que essa língua vinha se tornando “a língua” das comunicações internacionais, decidiu formar uma comissão para elaborar um “francês elementar” (composto de um vocabulário considerado essencial) que seria difundido no exterior e, a partir de então, à proposta inicial foram somando-se outros estudiosos, entre eles, Petar Guberina (GERMAIN, ibid., p. 155), do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (ex-Iugoslávia). Este, no meio dos anos 50, dá as primeiras diretrizes do método SGAV (Estruturo-Global Audiovisual) com base na teoria psicológica da Gestalt. O próprio Germain (ibid.), citando a perspectiva de Guberina, observa:

⁵¹ Postovsky, V. A. Delayed Oral Practice. In: BLAIR (ed.) *Innovative Approaches to Language Learning*. Rowley Massachusetts, Newbury House Publishers, 1982 (apud. SERRANI, S. e RODRÍGUEZ, C. 1989, p. 260).

[...] a aprendizagem de uma L2 passa pelos sentidos: a orelha (é o aspecto “áudio” do método SGAV) e a vista (é seu aspecto “visual”). A orelha e o olho, então, servem de filtros entre os estímulos e o cérebro.⁵²

Rastreado as filiações teóricas desse método, Germain (ibid, p. 154) aponta que o estruturalismo da época, inspirado em Saussure, teve uma influência aparentemente indireta no SGAV, uma vez que enquanto Saussure se preocupava com a “língua”, o método se interessava pela “fala”. E ainda segundo esse autor (ibid., p. 154-157), no SGAV a língua era entendida como um “meio de expressão e de comunicação oral” e “um conjunto acústico-visual”; dessa forma, privilegiava-se a oralidade (presente nas gravações) e a situação (presente no que Germain designa como “filmes fixos” e que interpretamos como equivalentes aos slides) em detrimento da escrita. O autor (ibid.) conclui que, teoricamente, esse método tinha mais afinidade com o direto e, principalmente, com o situacional que com o audiolingual. Porém, na prática também se parecia com esse último, pois, segundo o próprio Germain (ibid p. 161-162), uma pesquisa realizada durante o ano escolar de 1977-1978, em oito escolas da Escócia, mostrou, entre outras coisas, que as atividades de classe que eram realmente “comunicativas” representavam bem pouco, as ligadas à tradução também representavam um número pequeno, e havia uma quantidade expressiva de exercícios de repetição baseados mais na forma do que no sentido.

Por fim, ainda no interior deste item, na mesma perspectiva comportamentalista, podemos citar o Resposta Física Total (*Total Physical Response*). Conforme Richard e Rodgers (2003, p. 77), foi criado por James Asher, um professor de psicologia da Universidade Estadual de San José (Califórnia, Estados Unidos), que se baseou por um lado, na psicologia do desenvolvimento, na teoria da aprendizagem (estímulo-resposta) e na pedagogia humanística e, por outro, no paralelismo entre o processo de aquisição da LE e o da LM. De nossa perspectiva, a novidade deste método, em relação aos outros, reside na relação

⁵² “[...] selon Guberina l’apprentissage d’une L2 passe par les sens: l’oreille (c’est l’aspect “áudio” de la méthode SGAV) et la vue (c’est son aspect “visuel”). L’oreille et l’œil servent de filtres entre les stimuli extérieurs et le cerveau” (GERMAIN, 2003, p. 155). Germain não determina qual trabalho de Guberina está parafraseando.

com a “teoria do rastro” da memória em psicologia, a qual, segundo Richard e Rodgers (ibid.), consiste em “[...] cuanto mayores sean la frecuencia o la intensidad con que se sigue el rastro de una relación memorística, más fuerte será la asociación memorística y más probable será que se recuerde”. Seguindo essa premissa, ainda segundo esses autores (ibid.), Asher acreditava que o rastro poderia voltar a ser seguido por meio da repetição verbal e potencializado quando unido a uma atividade motora, pois esta aumentaria a possibilidade de recordá-lo.

Larsen-Freeman (1986, p. 115) argumenta que um dos objetivos do método era diminuir a “ansiedade” comum no processo de aprendizagem, para tanto, o aluno deveria primeiro estar familiarizado com a língua, para depois “aventurar-se a expressar-se na mesma”. Segundo a pesquisadora (ibid., p. 114), ao professor cabia dar comandos aos alunos usando imperativos e estes os executavam, sem sequer proferir uma palavra; dessa forma, avaliava-se a compreensão, exclusivamente, por meio das ações.

Considerando reflexões de González (2005, p. 14), a visão comportamentalista da série de métodos abordados neste item, se coaduna com o modelo empirista de Skinner, segundo o qual o aluno é visto como *tabula rasa* e cabe ao professor condicioná-lo por meio de estímulos externos, pois se “[...] pretendía explicar el lenguaje como un conjunto de hábitos, iguales a otros, de otras naturalezas, que se van formando durante la vida” (ibid.). Acrescentamos que, nessa perspectiva, a CA termina sendo entendida – tal como vimos – como uma consequência “natural” da repetição de estruturas.

4. A CA subordinada a visões humanísticas centradas no aprendiz: Métodos Silencioso, Sugestopédico e Comunitário

Com base na bibliografia que mobilizamos, notamos que alguns métodos de menor repercussão, mostraram uma preocupação específica com o aprendiz a partir de um certo

lugar teórico. Isto significou um trabalho mais centrado em teorias psicológicas e/ou teorias de aprendizagem ou de aquisição⁵³ que em teorias linguísticas. Entre eles destacamos os métodos: silencioso, sugestopédico e comunitário.

O primeiro deles (*The silent way*), segundo Larsen-Freeman (1986, p. 51), foi criado no começo dos anos 60 por Gattegno, um matemático que também atuou no campo da alfabetização e do ensino de línguas. De acordo com a pesquisadora (ibid.), o método foi chamado dessa forma porque o professor devia falar o mínimo possível, para dar espaço aos aprendizes. Em consequência dessa atitude, ainda conforme Larsen-Freeman (ibid.), previa-se que os aprendizes se tornariam mais responsáveis por sua própria aprendizagem, “utilizariam seus próprios processos cognitivos para descobrir as regras” e ficariam mais dispostos a interagir entre eles. De acordo com observações da mesma autora (ibid.), nesse método há uma influência da psicologia cognitiva e da linguística generativa transformacional, esta última baseada na premissa segundo a qual “como as pessoas podem criar discursos que nunca escutaram antes, consequentemente não podem aprender uma língua apenas repetindo o que ouvem falar em torno delas”.⁵⁴ Advertimos neste gesto uma filiação à teoria inatista defendida por Chomsky a qual considerava, como sintetiza González (2005, p. 15), que “[...] poseemos un cerebro genéticamente programado para el lenguaje, el lenguaje es un órgano mental [...]”.

Nessa perspectiva, cabe expor o que diz Germain (1993, p. 240). Segundo o autor, o método foi contemporâneo ao audiolingual e se opunha a ele, principalmente no que diz respeito à repetição, a qual para Gattegno⁵⁵ – segundo observação do próprio Germain – não servia como meio de retenção: para ele, o que cumpria esse papel era o silêncio. Deste modo,

⁵³ Isso será mais explorado quando tratarmos da “Abordagem Natural”, elaborada por de Terrel e Krashen, ainda neste capítulo.

⁵⁴ “[...] since people create utterances they have never heard before, they therefore cannot learn a language simply by repeating what they hear spoken around them”.

⁵⁵ Germain não especifica a qual obra de Gattegno se refere.

assinalava o peso “excessivo” dado à repetição e à imitação no audiolingual (GERMAIN, *ibid.*).

Por sua parte, o método sugestopédico (ou sugestopedia), como observam Richard e Rodgers (2003, p. 101), foi criado pelo psicólogo búlgaro Georgi Lozanov com base na sugestologia, definida como uma ciência que se ocupa do estudo sistemático das influências irracionais e inconscientes que agem sobre o ser humano. O objetivo principal deste método, de acordo com Larsen-Freeman (1986, p. 72,77), era eliminar, num curto espaço de tempo, as barreiras psicológicas que impediam o aprendizado (estresse, baixa autoestima, etc.); para isso, o ambiente da sala de aula precisava ser relaxante, confortável e alegre.

Com base em formulações de Larsen-Freeman (*ibid.*, p. 72-88), neste método, a CA já era focalizada na etapa inicial, durante a qual o aprendiz devia escutar, com a mente e o corpo relaxados, o texto lido pelo professor acompanhando o ritmo de uma música clássica ao fundo e, em seguida, procurar o significado do que escutava, recorrendo até mesmo a sua LM. De fato, este tipo de trabalho, mais que lidar com a compreensão do significado, pretendia, como pontua a estudiosa (*ibid.*, p. 81), potencializar o aprendizado ativando o “cérebro inteiro” – os dois hemisférios cerebrais, como ela mesma esclarece.

O método comunitário, segundo Richard e Rodgers (2003, p.93), foi elaborado por Charles A. Curran, um especialista em Conselho psicológico e professor universitário de psicologia. Conforme esses mesmos autores (*ibid.*), este método consistia num conjunto de técnicas humanísticas, que pressupunham o aprendiz como um “ser inteiro”, o que implicava uma preocupação não apenas com o conhecimento linguístico ou habilidades do tipo comportamental, mas também com as emoções e os sentimentos.

Pensando em nosso objeto, a CA, de modo específico e apoiando-nos em considerações de Larsen-Freeman (*ibid.*, 102), cabe observar que o método lançava mão das

quatro habilidades priorizando a oralidade (a compreensão e a expressão oral); a leitura e a escrita só eram trabalhadas com base no que os aprendizes já haviam compreendido.

5. A CA diluída: “a comunicação” (Abordagem Comunicativa, Abordagem por Tarefas, Abordagem de Línguas para Fins Específicos)

Os antecedentes da abordagem comunicativa, segundo Richard e Rodgers (2003, p.154), remontam ao ensino situacional que foi colocado em prática – como já antecipamos oportunamente – a partir do final dos anos 60 na Grã Bretanha e que, rapidamente, se estendeu por toda a Europa. Dessa forma, parece-nos oportuno e necessário, antes de entrarmos na abordagem comunicativa de fato, voltar a explicitar as bases do ensino situacional, as quais, conforme os mesmos estudiosos (ibid.), eram derivadas das práticas que se valiam de estruturas básicas em atividades significativas baseadas em situações. Nesse sentido, observam (ibid.) que estas práticas funcionaram como uma ponte entre a metodologia de base estrutural e a metodologia comunicativa.

No que concerne à teoria linguística, como diz Leffa (1988, p. 224), esta se afastava da perspectiva norte-americana – baseada ora no estruturalismo, ora na gramática gerativo-transformacional – que se concentrava no “código da língua”, uma vez que na Europa, devido à tradição dos estudos semânticos e sociolinguísticos, enfatizava-se o estudo do “discurso”, que consistia “não apenas na análise do texto – oral ou escrito – mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado” (ibid.). Segundo Richard e Rodgers (ibid., p. 158), a abordagem comunicativa se baseava na premissa de que a língua é comunicação que deveria ser alcançada com o desenvolvimento da “competência comunicativa”, um conceito desenvolvido por Hymes (1972) a fim de se contrapor à teoria da

competência de Chomsky.⁵⁶ Ainda segundo Richard e Rodgers (ibid.), trabalhar com a competência comunicativa e suas subdivisões (as competências gramatical, sociolinguística e estratégica) supôs uma organização de conteúdos baseada em noções e funções, em lugar de estruturas gramaticais, objetivo que marcou a primeira fase dessa abordagem. Numa segunda fase, seguindo a descrição realizada pelos mesmos autores (ibid.), o foco foi direcionado à análise das “necessidades” dos aprendizes, o que deu pé para o desenvolvimento do que se conhece como “abordagem de língua com fins específicos”, sobre a qual voltaremos mais adiante; já, numa terceira, a abordagem se centrou nos tipos de atividades em aula, as que são conhecidas como “tarefas”. Neste último caso, como um desdobramento, surgiu nos anos 90, justamente, o que designa como *abordagem por Tarefas*. De acordo com Richard e Rodgers (ibid., p. 219-220), além da vinculação com a própria abordagem comunicativa, esta contou com investigações sobre aquisição de segunda língua (ASL) centradas nas estratégias e nos processos cognitivos. Nesse contexto, segundo os mesmos pesquisadores (ibid., p. 220), a concepção de aprendizagem de línguas é a de que não basta o *input* compreensível – do qual fala Krashen na abordagem natural, como veremos no próximo item –, mas é preciso, também, dar tarefas que ajudem os aprendizes a “negociar significado” e a participar de uma comunicação mais próxima daquela que realizariam na vida real. A “tarefa”, explicam-nos os estudiosos (ibid.), é entendida como “una actividad u objetivo que se realiza utilizando el idioma” e exemplificam com os seguintes casos: “hallar la solución de un enigma, leer un plano y dar instrucciones, llamar por teléfono, escribir una carta o leer las instrucciones del montaje de un juguete y seguirlas ” (ibid.).

⁵⁶ De acordo com Germain (ibid., p. 201), o conceito de “competência comunicativa” foi elaborado por Hymes (*On competence communicative*, 1972) como uma crítica aos conceitos de “competência” e “performance” de Chomsky (*Aspects of the Theory of Syntax*, 1965), os quais, segundo Hymes, deixavam de lado os aspectos sociais da língua. Mais tarde, ainda segundo Germain (ibid., p. 203), a competência comunicativa foi desmembrada em outras competências por Canale e Swain (*Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In: *Applied Linguistics*, 1/1, 1980, p. 27-30).

Tentando focalizar aspectos de como era tratada a CA nesta abordagem, nos valemos da observação de Larsen-Freeman (1986, p. 134) que afirma que nela eram trabalhadas as quatro habilidades desde o início com uma perspectiva, segundo a qual, na comunicação oral o significado emergia da interação entre falante e ouvinte, enquanto na comunicação escrita, da interação entre leitor e escritor. Como nos mostra a pesquisadora (ibid., p. 132):

A comunicação tem um propósito. Um falante pode, assim, avaliar se seu objetivo foi alcançado ou não com base nas informações que recebe do seu ouvinte. Se o ouvinte não tem a oportunidade de fornecer feedback ao falante, então, a troca não é realmente comunicativa. Fazer perguntas através de um exercício de transformação pode ser uma atividade interessante, mas não é comunicativa uma vez que um falante não recebe nenhuma resposta de um ouvinte. Ele é, portanto, incapaz de saber se a sua pergunta foi compreendida ou não.⁵⁷

Ainda procurando observar o tratamento da CA no cenário da abordagem por tarefas, notamos que, como esclarecem Richard e Rodgers (ibid., 224), “pensa-se que as tarefas fomentam os processos de negociação, modificação, reformulação e experimentação que se encontram no núcleo da aprendizagem da segunda língua”. Tal como apontam esses mesmos autores (ibid., 224), alguns seguidores defendem que as tarefas dão oportunidades tanto para o *input* como para o *output* – em contraposição à hipótese do “*input* compreensível” de Krashen⁵⁸ como critério único (e suficiente) para a aquisição de uma língua –; enquanto outros apontaram a “negociação do significado” como detonante da aquisição. Os próprios autores (ibid., 225) mostram que o entusiasmo com essa abordagem pode ser medido a partir de um relato, recolhido por Willis⁵⁹, segundo o qual um professor trabalhando com tarefas de CA diz que estas são “genuinamente autênticas, fáceis de entender gracias a la natural repetición”; e,

⁵⁷ “The communication is purposeful. A speaker can thus evaluate whether or not her purpose has been achieved based upon the information she receives from her listener. If the listener does not have an opportunity to provide the speaker with such feedback, then the exchange is not really communicative. Forming questions through a transformation drill may be a worthwhile activity, but it is not communicative since a speaker will receive no response from a listener. She is thus unable to assess whether her question has been understood or not” (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 132).

⁵⁸ Ver as considerações sobre a Abordagem Natural no próximo item.

⁵⁹ WILLIS, J. A flexible framework for task-based learning. In: J. Willis e D. Willis (eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, p. 61-62.

acrescenta, “los alumnos se sienten motivados a escuchar porque acaban de hacer la misma tarea y quieren comparar cómo les ha salido” (ibid.).

Cabe ainda referir-nos à abordagem de línguas para fins específicos, referida acima como uma segunda fase da comunicativa. Como não consta na bibliografia que mobilizamos até este ponto, recorreremos a um artigo de Gómez de Enterría intitulado “La enseñanza del español con fines específicos” (2007) o qual especifica as origens, fundamentos e procedimentos dessa modalidade de ensino centrada na língua espanhola e denominada como EFE (“Español con fines específicos”).

Quanto à denominação EFE, segundo a pesquisadora (2007, p. 152-153), que era muito usada no começo dos anos 90, foi sendo desdobrada em duas: EFP (“Español con fines profesionales”), relacionada à “consolidação” da Espanha e de alguns países hispano-falantes da América nos “mercados internacionais”, e EFA (“Español con fines académicos”), fazendo referência aos programas de intercâmbio entre universidades espanholas e europeias (Erasmus e Sócrates) desenvolvidos a partir da entrada da Espanha na “Comunidade Econômica Europeia”.⁶⁰

De acordo com a estudiosa (ibid, p. 173) essa modalidade de ensino (EFE) – tal como já antecipamos – se situa na abordagem comunicativa e, como a autora (ibid.) recomenda, deveria ser levada à cabo por meio da abordagem por tarefas. Para tanto, (ibid., p. 149-150) os cursos são elaborados partindo de uma análise das necessidades comunicativas especializadas, e requerem do professor “la inmersión previa [...] en las características estructurales, pragmáticas y funcionales de (las) lengua(s) de especialidad meta [...]”.

⁶⁰ Todo este período coincidirá com um movimento realizado a partir do Estado Espanhol, vinculado a varias instâncias como bancos, editoras e outras empresas da Espanha e apoiado pela escrita de alguns estudiosos que, na instância da academia, propagarão a ideia do espanhol como “recurso econômico” (cf. FANJUL, 2011). Sem que este seja nosso foco, cabe observar que, num determinado momento do capítulo 2, teremos ocasião de observar ressonâncias dessa discursividade na enunciação de professores de espanhol no Brasil (cf. FANJUL, 2008).

Quanto à CA, Gómez de Enterría (2007, p.166-167) afirma que é contemplada dentro das “habilidades” desenvolvidas a partir das atividades realizadas pelos alunos e visam o desenvolvimento da “compreensão de mensagens orais” necessárias ao “intercâmbio de informações”, da compreensão audiovisual e de estratégias de interação oral. Confirmamos que se trata, então, de uma versão da abordagem comunicativa, que, portanto, entende a língua como um instrumento de comunicação, apresentando, de nosso ponto de vista, um viés ainda mais pragmático. Nesse contexto, de nossa perspectiva, a CA não seria especificamente focalizada, seria apenas um elemento a mais (no caso, uma habilidade) de um conjunto de ações, de práticas, pouco especificadas, que apenas se realizam sob o efeito de uma imposição: a promessa contida no próprio título – os fins aos que pragmaticamente é preciso chegar.

6. A CA relacionada a teorias centradas especificamente na compreensão: Abordagem Natural, Abordagem baseada na Compreensão, Abordagem da Intercompreensão

Algumas abordagens destacaram a compreensão oral (e às vezes também a leitora) como etapa inicial e mais importante do aprendizado de uma LE. Entre elas estão as seguintes: a natural, a baseada na compreensão e a da intercompreensão. Vamos tratá-las nessa ordem por interpretarmos que cada uma delas supõe um passo a mais com relação ao tratamento da CA.

Conforme se pode depreender do que diz Germain (1993, 247), a primeira representou um claro retorno ao método natural: de acordo com o que já vimos neste capítulo (no item ao qual atribuímos, proposital e expressivamente, o número 0) isto suponha pensar que se aprende uma segunda língua (L2) como a criança aprende a primeira (L1).⁶¹ Segundo Cornaire (1998, p. 22), a abordagem colocou em primeiro plano a compreensão tanto escrita

⁶¹ Estamos parafraseando a “forma de dizer” do próprio Germain (ibid.), tal como já registramos em nota de rodapé anterior.

quanto oral. Seguindo esta perspectiva, ainda de acordo com a pesquisadora (ibid, p. 23), acreditava-se que a expressão oral viria por si mesma, numa etapa posterior, depois de um período inicial de silêncio, durante o qual o professor apresentaria aos aprendizes materiais oriundos da mídia (jornais, revistas, gravações de emissões de rádio e de televisão), utilizando-os “numa grande quantidade de atividades de compreensão, com ênfase no vocabulário”.

Paiva (2008, s/p), uma pesquisadora dos estudos de Krashen, no segundo capítulo desta dissertação, observa que nesta abordagem, a compreensão auditiva, bem como a compreensão escrita, ocupam lugar de destaque. Ainda de acordo com a pesquisadora (ibid.), Krashen (1987), um de seus principais teóricos, baseado em pesquisas experimentais, na psicologia social, na teoria da psicologia da aprendizagem e nos conceitos de língua e de aquisição formulados por Chomsky, desenvolve a “hipótese do *input* ($i + 1$)”, segundo a qual – como explica o próprio Krashen (ibid.) –, a aquisição só ocorre se o *input* (mostra de língua) recebido pelo “adquirente”⁶² estiver um pouco acima do seu nível de compreensão naquele momento e se, apesar disso, ele for capaz de compreendê-lo “valendo-se mais do sentido que da forma da mensagem”.⁶³ Entre as muitas críticas à hipótese do *input* que recolhe Paiva (ibid.), citamos duas que, acreditamos, possam ser de interesse para nossa pesquisa: uma que nos adverte que esta hipótese não prevê a colaboração na interação e, uma outra, que revela que Chomsky quando elaborou seu construto partia da observação da aquisição da primeira língua por crianças. De qualquer forma, parece-nos importante o papel de relevância que a CA chegou a ter na abordagem natural e os sentidos que instaurou no campo da reflexão.

⁶² No original, em inglês, “acquirer” (KRASHEN, 1987).

⁶³ Segundo Paiva (2008), “Krashen recorre ao construto de Chomsky – o dispositivo de aquisição de linguagem (DAL) – um processador interno de linguagem característico dos seres humanos. De acordo com Krashen, o aprendiz não aprende somente o que ele ouve, pois existe também a contribuição do DAL que gera regras possíveis de acordo com os processos inatos”. Atualmente, segundo a própria autora (ibid.), Krashen prefere nomear sua hipótese – tão conhecida como “a do *input*” – como “hipótese da compreensão”, enfatizando o aspecto que acredita ser responsável pela aquisição.

Conforme relata Germain (1993, p. 283), a abordagem baseada na compreensão surgiu como efeito de uma experiência pontual realizada na Universidade de Ottawa, a partir de 1986 que se caracterizava por uma combinação de várias abordagens de diferentes épocas que favoreciam a compreensão – entre elas o método direto, o resposta física total e, até mesmo, a abordagem natural. Como assinala o autor (ibid., p. 284), a ênfase na compreensão como etapa inicial da aprendizagem era tal que, diferentemente da crença subjacente à maioria dos métodos ou abordagens, a fase de produção não deveria seguir imediatamente essa etapa.

Ainda segundo o pesquisador (ibid., 285-286), quanto à fundamentação teórica, o método se baseou na teoria dos esquemas⁶⁴ oriunda da psicologia cognitiva e no ensino de estratégias de aprendizagem⁶⁵, entre as quais prevalecia o “conhecimento de mundo” necessário para fazer hipóteses sobre o conteúdo de um texto. Com todas essas características, segundo Cornaire (1998, p. 24), esta abordagem pretendia preparar o aprendiz para compreender textos orais ou escritos, colocando a ênfase antes no “significado que na forma linguística”.

Ao analisar essa experiência – comenta Germain (ibid., p. 284) – Courchêne e Pugh⁶⁶ puderam observar que a CA costumava deixar marcas de uma transferência positiva nas outras habilidades (expressão oral, leitura e escrita), pois se fazia um trabalho específico com a mesma, que se atinha não só aos elementos linguísticos, mas também aos gestos, ações físicas, respostas escritas, respostas orais, resolução de problemas, etc. Nesse sentido, de

⁶⁴ Segundo Germain (ibid., p. 205) a teoria dos esquemas “ênfatisa o papel dos conhecimentos anteriores do aprendiz; o conhecimento de mundo seria feita de esquemas ou cenários básicos provenientes do conhecimento prévio que um aprendiz possui de uma dada situação [...]”. Nossa tradução corresponde ao seguinte fragmento da obra original: “[...] [théorie des “schèmes”] met surtout en valeur le rôle des connaissances antérieures chez l’apprenant. La connaissance du monde serait faite de schèmes ou scénarios de base provenant de la connaissance préalable qu’un apprenant possède d’une situation donnée”.

⁶⁵ Nesse sentido, parece-nos interessante ver as explicações de Cornaire (ibid., p. 24): “o bom aprendiz é aquele que sabe aplicar as estratégias para gerir eficazmente sua aprendizagem, ao tentar resolver algumas dificuldades inerentes às tarefas pedagógicas”. Nossa tradução corresponde ao seguinte fragmento da obra original: “[...] Le bon apprenant est celui qui sait mettre en œuvre des stratégies pour gérer efficacement son apprentissage, tout en essayant de résoudre certaines difficultés inhérentes à des tâches pédagogiques”.

⁶⁶ A obra citada por Germain é: COURCHÊNE e PUGH. A comprehension based approach to curriculum design. In: *Medium* 11/2.

acordo com o próprio Germain (1993, p. 285-286), este modo de encarar o processo de compreensão romperia com uma tradição na qual se entendia que era necessário abordar unidades menores para justamente ter acesso à unidade maior (a compreensão, por exemplo, do texto): o que se pretende, segundo a interpretação do estudioso, mediante esse novo movimento, é colaborar para que o aprendiz relacione uma informação nova com a “informação presente em sua memória” – aspecto que frisamos porque implica um deslocamento significativo que coloca em cena o sujeito, um determinado tipo de sujeito da linguagem.

Paralelamente, ainda segundo o mesmo autor (ibid., p. 287), também havia um programa de ensino exclusivo da fonética, no qual se procurava desenvolver, de um lado, a habilidade de compreensão auditiva através da escuta de aspectos articulatórios (sons) e prosódicos (referentes ao ritmo e à entonação) e, de outro, em uma etapa posterior, a produção entendida como a prática desses mesmos aspectos articulatórios e prosódicos.

Ainda observando os resultados dessa experiência, Cornaire (1998, p. 26) aponta que uma pesquisa realizada em 1995 pelo “Institut des Langues Secondes” da Universidade de Ottawa com 325 alunos revelou que os iniciantes gostavam do método, principalmente pelo fato de que não os obrigava a falar desde o início; entretanto, os alunos mais avançados se queixaram do pouco espaço reservado para a expressão oral e da “falta da gramática”.⁶⁷

A abordagem da intercompreensão, por sua vez, por ser mais recente não está contemplada na bibliografia que consultamos neste capítulo; no entanto, optamos por incluí-la aqui porque focaliza de modo específico a CA, nosso objeto de estudo. Para tanto, recorreremos a artigos de alguns autores ainda não citados neste capítulo, como Alfredo González Hermoso, que trabalha no campo da Linguística Aplicada e é autor de livros de E/LE, e Silvia Melo, pesquisadora da intercompreensão em ambientes virtuais.

⁶⁷ A mesma estudiosa (ibid.) acredita que os alunos pensavam assim porque estavam muito “influenciados” pelos métodos e abordagens que enfatizavam exageradamente a expressão oral.

De acordo com González Hermoso (1998b, p. 41,42), desde o começo da década de 1990 na Europa vem-se fomentando a diversidade linguístico-cultural da região através, não só de políticas de governos, mas também de intercâmbios estudantis como os proporcionados pelos programas *Lingua* e *Erasmus*. No âmbito do ensino de línguas, continua o estudioso (ibid.), todos os países europeus têm incentivado o ensino de idiomas. Entretanto, no tocante à compreensão auditiva o mesmo autor conclui que:

[...] todos los recursos otorgados por los estados y por los programas de la Unión Europea para aprender los idiomas fracasan ante la imposibilidad de nuestros alumnos de entender a los nativos (ibid., p. 43).

Neste sentido, observa o próprio autor, algumas universidades – entre elas a Université Sthendal Grenoble (França), a Universidade de Aveiro (Portugal), a Universitat Autònoma de Barcelona e a Università de Cassino (Itália) – têm procurado trabalhar com a abordagem da intercompreensão, cujo enfoque é instrumental, plurilíngue e multicultural e “consiste en hablar cada uno su lengua y entender la de su interlocutor, sobre todo si es de la misma familia lingüística” (ibid, p. 44). Esta abordagem, de acordo com Melo (2004), tem sido implementada através da produção de materiais multimídia como o EuRom4 e o Galatea e plataformas colaborativas que integram diferentes instrumentos de comunicação eletrônica via Internet como o Iglo e o Galanet.⁶⁸

O gesto dessa abordagem se vincula de maneira forte à história do espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2005)⁶⁹ delimitado no QECR como europeu e habitado por uma expressiva diversidade linguística; no entanto, mesmo respondendo ao funcionamento das línguas, dos falantes e dos sentidos que habitam esse espaço, acreditamos que possa vir a ser

⁶⁸ Atualmente a plataforma Galanet está em funcionamento no site <www.galanet.eu>, porém seu acesso é restrito. No caso do Brasil participam os estudantes dos “Centros de língua” das universidades conveniadas – entre eles o da UFPR, o da PUC - Rio e o da UNICAMP.

⁶⁹ De acordo com Guimarães (2005, p. 18), os espaços de enunciação são espaços “habitados por falantes” e – como o próprio autor especifica tais espaços como sendo “de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante” (formulação que inclui o jogo de forças instalado pelo político que atravessa as “relações de língua”) – passa a definir os falantes como “sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer”.

produtivo se colocado em relação com a prerrogativa de Narvaja de Arnoux (2008) que vem defendendo práticas de diálogos bilíngues entre o espanhol e o português no âmbito do Cone Sul. Consideramos que a CA, neste caso, viria a funcionar de um modo muito específico, e queremos apenas registrar aqui que abordá-la nessa especificidade implicaria um esforço especialmente produtivo para pensar em seu funcionamento e para trabalhar na contramão do desconhecimento ou dos vários apagamentos aos quais foi historicamente submetida.

Na forma como fomos apresentando os métodos e as abordagens até este momento, do item 0 ao 6 – que pontuamos especialmente, deixando um espaço –, no modo como fomos escandindo um certo *continuum* na história, conseguimos observar que há um *crescendo* na consideração da CA. A partir daqui e até o final do presente capítulo trabalharemos com as tendências mais contemporâneas, num período que Richards e Rogers (2003, 243) designam como a “era pós-métodos” e na qual nós incluiremos o tratamento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

7. A CA na era pós-métodos

Parece-nos pertinente começar pela avaliação realizada por Richards e Rodgers (2003, p. 243) à qual acabamos de fazer referência. Segundo esses autores, desde o final do século XX, vivemos a “era pós-métodos” assim denominada porque, por um lado houve os que pregaram a morte dos métodos: estes teriam deixado o lugar de protagonismo que vinham ocupando no ensino de línguas; por outro, o que passou a predominar foi uma série de críticas aos mesmos. Dentre todas as que estes autores elencam, vamos pinçar três: a primeira delas é a que vê o método como “multiuso”, nas palavras dos autores, “soluciones aplicables en cualquier parte del mundo y en cualesquiera circunstancias”(ibid.); a segunda tem a ver com o papel atribuído ao professor e ao aluno: de forma geral, os professores são deixados à

margem, enquanto os alunos são vistos como “receptores passivos” (ibid, p. 242); a terceira aborda o fato de que os métodos se baseiam, mesmo que suponham alguma teoria de base, mais em “suposições” de como se aprende uma LE que em pesquisas científicas – salvo no caso de Krashen, como os próprios autores observam (ibid., p. 243, 234). Este aspecto, que nós podemos considerar como efeito do apagamento da filiação teórica, levava – ainda conforme Richards e Rodgers (ibid.), que fazem esta interpretação com base em uma pesquisa de Swaffar, Arens e Morgan⁷⁰ – a que na prática “real” operasse uma falta de diferenciação que não permitia contrapor os métodos entre si: estes ficavam então, de acordo com essa interpretação, “indiferenciados”.

De nossa perspectiva, essa indiferenciação materializa-se no próprio tratamento da CA nos vários métodos e abordagens que analisamos, o qual, como já dissemos, careceu de uma especificidade, pois, embora tenha passado por breves reconhecimentos, também sofreu apagamentos e foi entrelaçada a outros aspectos do ensino ou da aquisição, segundo o caso, que a invisibilizaram ou, inclusive – ousaríamos dizer mediante uma metáfora forte – chegaram a sufocá-la. Acreditamos que isso tenha ocorrido pelo fato de que a concepção de CA que foi mobilizada esteve mais vinculada a certo espontaneísmo, ao qual já fizemos referência, que se vincularia mais a um trabalho ou a uma prática, baseados no *impensado* ou no *não pensado ou concebido a partir de uma reflexão teórica*. Esta observação, que já realizamos a partir de um conceito da AD, nos levará a falar, no item no qual desenvolveremos algumas considerações para encerrar o capítulo, numa “filosofia espontânea” (cf. PÊCHEUX, 2009 [1975]). E essa mesma observação, também, nos permite retomar a clássica dicotomia *teoria e prática* apontada por (GONZÁLEZ, 2005) – da qual falamos já na Introdução deste capítulo –, neste caso, por um viés muito especial, que nos permite visualizar outros efeitos de seu funcionamento: como pensamos, a partir da AD, que a

⁷⁰ O texto citado por estes autores é: SWAFFAR, J, ARENS, K. & MORGAN, M. Teacher classroom practices: Redefining method as task hierarchy. In: *Modern Language Journal* 66(1), 1982, p. 25.

“teoria” permeia nosso trabalho e alimenta a produção de nossas práticas, numa relação de *continuidade* que não nos faz marcar a diferença, cremos que o funcionamento da própria dicotomia permite que chegue a haver prática sem teoria, tal como observamos neste ponto. Por isso, as práticas de ensino, especialmente com a CA como vimos reiterando, estão com frequência tomadas por sentidos pré-construídos – muitos deles forjados a partir do senso-comum, sem uma teoria que os submeta a discussão e os ressignifique.

8. A CA no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Antes de passarmos a realizar uma série de considerações sobre os métodos e abordagens apresentados neste capítulo, consideramos conveniente examinar, ainda que de forma breve, o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (doravante QECR), porque – embora não seja um “método” ou “abordagem”, nem mesmo se inscreva na relação crítica que Richards e Rodgers (op. cit.) sustentam como crucial nessa “era pós-métodos”, da qual o QECR também faz parte – significa de alguma forma uma reação contra certos aspectos de uma tradição metodológica como veremos a seguir. O QECR consiste num guia com uma série de orientações para os que trabalham com as línguas “vivas” na qual não há registros de filiação a uma abordagem em particular, como veremos imediatamente; de nosso ponto de vista, o que fica claro nele é sua relação com o que Guimarães (2002) define como “espaço de enunciação”, neste caso, específico: o europeu. Ademais, vale dizer que foi elaborado pelo Conselho de Europa e publicado em 2001, e que teve sua versão portuguesa, a que aqui citaremos, a cargo de por José Matias Alves em 2001. Na apresentação da edição portuguesa do QECR, Boal afirma que este “constitui, juntamente com o Portfolio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino/aprendizagem de línguas vivas na grande Europa” (ALVES, 2001, p. 7).

Quanto às bases teóricas que orientam o QECR, no próprio guia, se diz:

Um quadro de referência para a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas vivas, transparente, coerente e abrangente, deve estar relacionado com uma representação de conjunto *muito geral* do uso e da aprendizagem das línguas. A abordagem aqui adoptada é, também de um modo *muito geral*, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico (ALVES, 2001, p. 29, grifos nossos).

Encontramos aí uma indeterminação, cujas marcas aparecem na mobilização do especificador “muito geral”, que marcamos em itálico e que aparece em dois momentos: para especificar “a representação do uso e da aprendizagem das línguas” e a orientação (para a acção) da “abordagem aqui adoptada”. De nossa perspectiva, temos aí textualizada uma falta de filiação a uma teoria determinada e, nesse sentido, cabe dizer que em outro fragmento do documento chega-se a dizer que não se defende uma abordagem específica para o ensino das línguas, em detrimento de outras (cf. *ibid.*, p. 41)⁷¹. No entanto, na leitura do recorte que transcrevemos a seguir, principalmente nas partes grifadas em negrito no próprio guia, encontramos marcas que nos permitem colocá-lo em relação com sentidos filiados às abordagens comunicativa e/ou por tarefas.

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (*ibid.*, 2001, p. 29, grifos do guia).

A importância de trazer aqui a textualidade deste documento se relaciona como o que exporemos imediatamente.

⁷¹ Reproduzimos o fragmento na íntegra: “[...] Em consonância com os princípios fundamentais de uma democracia pluralista, o QECR pretende ser não apenas exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático. Por isso, não pode tomar nenhuma posição nos debates teóricos actuais sobre a natureza da aquisição das línguas e a sua relação com a aprendizagem; nem tão-pouco deve defender nenhuma abordagem específica para o ensino das línguas, em detrimento de outras abordagens [...]” (ALVES, 2001, p. 41)

Diante do “vazio” deixado pelo fato de que os métodos abandonaram o lugar de ser protagonistas, como apontaram Richards e Rodgers (op. cit), interpretamos que o QECR passou a funcionar como um parâmetro para os professores de línguas, não só da Europa, mas também de outros países como é o caso do Brasil, onde tem tido uma forte incidência, no sentido de ir marcando o lugar de filiação dos livros didáticos, inclusive aparecendo o registro de seu nome, se não nas capas dos livros, em algum lugar do paratexto (GENETTE, 2009) – algo que retomaremos no capítulo 3 desta dissertação. De nosso ponto de vista, estaríamos diante de um “transporte” (cf. ORLANDI, 2001b)⁷² dos parâmetros do guia a este espaço de enunciação (cf. GUIMARÃES, 2002). Ele foi elaborado de acordo com condições de produção relativas à Europa do final do século 20, diferente do contexto latino-americano desse mesmo período e da história das línguas e das “relações entre línguas” que habitam esse espaço. Entretanto, pelo peso que representa na regulação de diversos aspectos relativos ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, consideramos importante levar em conta o guia, inclusive porque nele se encontram aspectos relevantes para o tratamento da CA nas práticas de ensino de línguas estrangeiras.

De acordo com o QECR (ibid., p. 20), no que tange à compreensão auditiva – ou à “compreensão do oral”, tal como aparece registrado no próprio guia –, sugere-se que, em caso de que se necessite um conhecimento mais restrito da língua, seja mais trabalhada a compreensão oral que a expressão oral. No QECR se indica ainda que essa habilidade deve ser tratada de acordo com o papel que desempenha tanto de forma isolada quanto em interação (ibid., p. 36); para tanto, apresenta uma variedade de tipos de textos auditivos para o trabalho em sala de aula (anúncios públicos, meios de comunicação, etc.) e recomenda

⁷² Orlandi (2001, p. 33) faz a distinção entre “transporte” e “transferência” afirmando que “não é senão quando há trabalho da memória local, do saber discursivo produzindo deslizamentos historicizados, que temos transferência”. Como ela mesma observa, “caso contrário temos apenas o transporte de processos de significação que não se inscrevem na história”: é isto o que pensamos que ocorre no caso do que designamos como um transporte do QECR, pois este acaba impondo os sentidos de um outro espaço de enunciação, sem ser repensado e recolocado no novo contexto.

algumas formas de abordá-los segundo o objetivo pelo qual a audição está sendo incorporada no processo de ensino; assim, observa que “[...] o utilizador⁷³ poderá estar a ouvir para compreender: o essencial, uma informação específica, os pormenores, o que está implícito, etc” (ibid., p. 102). O QECR possui vários quadros para a auto-avaliação (ibid., p. 53) e outros que denomina: “compreensão do oral geral”⁷⁴, “compreensão da interacção entre falantes nativos”, “audição ao vivo como membro de um auditório”, “audição de anúncios e de instruções”, “audição de meios de comunicação áudio e de gravações” e, até mesmo, sobre “ver televisão e filmes” (ibid., 103, 110). Entretanto, parece-nos importante destacar que, embora no guia se justifique que “não pretende implicar *uma competência igual ou próxima à do falante nativo*” (ibid., p. 64) (grifos nossos), tanto nos quadros de auto-avaliação como no de “compreensão do oral geral” a descrição do nível C2, o mais alto, requer um desempenho que não contempla falhas. Assim, vejamos o trecho que fala sobre isso, no qual destacamos vários fragmentos que submetem essa “competência”⁷⁵ a especificações que confirmam nossa leitura: “[...] [o utilizador da língua como ouvinte] não tem *qualquer dificuldade* em compreender *qualquer tipo* de linguagem falada, em directo ou pela rádio, *independentemente da sua velocidade*” (ibid., p. 103). Damos destaque (em letra itálica) nessa citação aos fragmentos que materializam formas de determinação que produzem um efeito de uma forte “generalização”. Neste sentido, podemos observar que se espera do aprendiz uma capacidade excepcional para poder cumprir essas exigências, como se isso fosse possível, de acordo com um imaginário projetado sem restrições – livre, quase, de qualquer determinação do real.

⁷³ De acordo com o QECR (2001, p. 11), “utilizador” é aquele que vai usar o guia, “quer seja aprendiz quer seja membro de qualquer grupo profissional relacionado com o ensino das línguas e a avaliação”.

⁷⁴ O QECR não explica o que seria isso. Temos a impressão de que o termo “geral”, muito produtivo no guia, aluda ao fato de que “o QECR deve ser exaustivo, mas todos os seus utilizadores devem ser selectivos” (2001, p. 43)

⁷⁵ Optamos por manter aqui a forma usada pelo QECR para designar o que aqui vimos chamando de CA.

Passamos agora a esboçar algumas considerações sobre os métodos e abordagens apresentados neste histórico, tendo em vista determinadas práticas que neles foram recorrentes e que ainda estão presentes nos processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

Algumas considerações

Como já vimos no item 0 deste capítulo, o ensino de línguas tem se alternado ao longo da produção de “métodos” e “abordagens” entre uma filiação ora aos estudos gramaticais, ora aos ligados à prática conversacional. De nosso ponto de vista, a filiação a uma dessas orientações conferia um lugar para a língua e, também, para o que nós concebemos como muito importante: a interlocução, pensada esta como uma *forma de relação com o outro na língua*. No caso das práticas ligadas à orientação gramatical – dentro da qual o método “gramática-tradução” é emblemático –, a língua, representada como um conjunto de regras ou de equivalências entre as línguas mediadas pela tradução, é estudada como um fim em si mesmo.

Por sua vez, nas de orientação conversacional, mais ligadas ao “uso prático da língua” e que abrangem uma série maior de métodos ou abordagens – o método natural, o direto e o resposta física total, e as abordagens natural e comunicativa – pareceria ter se dado um peso maior – ao menos, numa certa concepção – a aspectos que poderíamos vincular a esse viés: o da interlocução, pelo fato de mostrarem uma preocupação com o diálogo, o contexto e o sentido. No entanto, elas se apegam ao pressuposto de que a língua estrangeira se aprenderia de “forma natural”, ou seja, como supostamente se aprende a materna quando criança, por “exposição” a essa língua. Podemos colocar este aspecto em relação com o que afirma Revuz (1998), quem diz que a língua estrangeira se aprende de “forma racionada”⁷⁶, afirmação que

⁷⁶ Esta formulação de Revuz voltará em nosso texto, inclusive, ressignificada a partir das reflexões de Payer (2006) e Motta (2010). Convém dizer que essa afirmação é feita num contexto muito específico, a partir do campo da psicanálise, no qual um sujeito é concebido como sendo “do inconsciente” (cf. *ibid.*).

justamente, no contraste, coloca em evidência que, na memória sobre os processos de ensinar e aprender uma língua, operou uma naturalização dos efeitos espontâneos do funcionamento desses processos. A observação de Revuz, em compensação, traz à tona a necessidade de considerar a série de investimentos e esforços que um aprendiz deve realizar nesse contexto.

De nossa perspectiva, nessas duas filiações, desenvolver ou chegar a ter a habilidade ou, de acordo com cada abordagem ou método, a competência da CA seria o resultado de uma série de procedimentos quase aleatórios sobre os quais não houve uma reflexão ou um trabalho específicos. Mesmo nas abordagens mais recentes, como a comunicativa – que se afastavam da perspectiva de considerar a CA como um repertório de sons ou de contrastes fonéticos e fonológicos, tal como pressupunham os primeiros métodos da orientação “prática” – a CA parece estar diluída nas outras habilidades, o que de nossa perspectiva teria como efeito, em alguns casos, uma “invisibilização” da mesma; já em outros, significa uma integração desta às outras “habilidades” – o que, em princípio, avaliamos como algo positivo – porém isso acontece no sentido de ela ficar subordinada e apagada, como já vimos (e voltaremos a ver nos próximos capítulos), na relação que se estabelece com elas porque funciona – como já o observamos oportunamente – como fazendo parte de um “meio” (pouco determinado ou especificado, em certos momentos, claramente difuso) que nos dará acesso a um fim: a comunicação.

A falta de reflexão e de trabalho específico nos levou a falar em alguns momentos de um certo espontaneísmo. Neste ponto, consideramos importante chegar a afirmar algo relevante para compreender um aspecto fundamental das atuais condições de produção que atravessam o trabalho com a CA nas práticas de ensino/aprendizagem que nós aqui, como já afirmamos na Introdução e retomamos no início do presente capítulo, entendemos como o contexto mais imediato de um processo que definimos – com base na formulação de Serrani-Infante (1997, 1998a, 1998b) e em certas especificações realizadas por Celada (2013) – como

de inscrição por parte de um sujeito na ordem da língua outra ou da língua do outro.⁷⁷ Na memória discursiva, prevalece um tratamento da CA atravessado pelo funcionamento de uma “filosofia espontânea”. Este conceito elaborado por Althusser (1974)⁷⁸ e retomado por Pêcheux (2009, [1975] p. 61), que faz referência às ideias que os sábios “têm na cabeça (conscientes ou não) relativas à sua prática científica e à ciência” e que não são submetidas a reflexão, a trabalho teórico. Os efeitos dessa filosofia espontânea, de lidar com a CA, como algo dado ou como algo que vai “surgir” (não sabemos bem como) de um trabalho não especificado, se materializam de modo concentrado e significativo, ainda hoje, até no gesto de um docente que, seguindo a abordagem comunicativa e ao mesmo tempo quase pela inércia de rotinas estabelecidas por uma memória à qual não tem acesso, define mobilizar uma “música”, para citar um exemplo muito frequente, e a compreensão auditiva da mesma. Assim, pensa cumprir com um “requisito” para dar solução a um aspecto que, no fundo, não sabe muito bem como tratar.

Outro viés que gostaríamos de salientar aqui se refere ao lugar da “repetição” como recurso ou prática regular, retomada em vários métodos quando se trata de recomendar algum trabalho específico com a CA; por isso, parece-nos importante continuar explorando seu papel. Como vimos neste capítulo, a repetição aparecia não só como espinha medular do método audiolingual, gerando o “papaguear” de que falava Leffa (1988, p. 222); mas também, ainda que diferenciada, nos métodos silencioso e resposta física total e, até mesmo, na abordagem comunicativa.⁷⁹

⁷⁷ Estamos reiterando esta definição porque queremos frisar a importância de não desatender – por efeito de certos reducionismos (muitas vezes, de tom pedagógico) – a “subjetividade” (FANJUL, 2004) que está em jogo em cada processo de ensino/aprendizagem de línguas. De fato, a definição de Serrani-Infante que aqui retomamos especifica, no campo do ensino de línguas estrangeiras, o que se entende – na interface entre AD e Psicanálise – como “processos de identificação”.

⁷⁸ O texto mobilizado por Pêcheux é: ALTHUSSER, L. *Philosophie et philosophie spontanée des savants* (PPS). Paris: Maspero, 1974. (Edição em português: *Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas*. Trad. Elisa Amado Bacelar. Lisboa: Presença, 1976).

⁷⁹ De fato, a repetição, que consideramos que constitui um aspecto importante nos processos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, será uma questão que aparecerá em nossa dissertação, nos capítulos

Por fim, também gostaríamos de retomar que em diversos momentos da apresentação que aqui realizamos dos diversos “métodos” e “abordagens” nos deparamos – inclusive ao citar os estudiosos que realizam resenhas ou observações sobre estes – com algo que parece funcionar como uma dicotomia: “forma e sentido” ou “forma e significação”. A AD, nosso lugar teórico, a partir de um distanciamento do conteudismo que separava de maneira estanque forma e conteúdo, propõe, de acordo com Orlandi (2006, p. 46), “pensar não a oposição entre forma e conteúdo, mas trabalhar com a noção de forma material que se distingue da forma abstrata e considera, ao mesmo tempo, forma e conteúdo enquanto materialidade” na qual se inscreve o funcionamento das condições de produção do discurso e, por tanto, a história; o sentido, então, está embutido na própria forma material da língua, concepção que desloca as referidas dicotomias.

Neste ponto, passamos a nosso seguinte capítulo, no qual trataremos questões relativas ao trabalho com a CA num espaço de memória mais delimitado: assim, nos ocuparemos do espaço que circunscrevemos pensando na língua espanhola e em seu ensino a brasileiros.

3 e 4. Neles, a submeteremos a uma série de inflexões a partir de trabalhos realizados no âmbito da AD, com o objetivo de que seja encarada como significativa, delimitando melhor seu lugar.

CAPÍTULO 2

NO ESPAÇO BRASILEIRO: A *COMPREENSÃO AUDITIVA* EM RELAÇÃO COM MÉTODOS, ABORDAGENS, E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Como anunciamos em nossa Introdução, neste capítulo, de certa forma, vamos dar prosseguimento ao estudo realizado no primeiro com relação ao lugar da CA nos “métodos” e “abordagens” de ensino de línguas. Porém, neste caso, nos circunscreveremos a um espaço mais delimitado da memória discursiva e, também, ampliaremos o gesto de pesquisa tentando convocar a série de sentidos instalados por estudos realizados na instância acadêmica no Brasil, que possam, justamente, dar subsídios para uma compreensão mais afinada do objeto que nos propomos estudar.

Por isso, na primeira parte do capítulo (item 1), abordaremos aspectos relacionados ao campo do ensino/aprendizagem da língua espanhola em contexto brasileiro, com foco especial na escola. Nesse movimento, consideraremos – fundamentalmente, mediante as interpretações realizadas por uma série de autores – os documentos oficiais que orientaram e orientam o trabalho do docente com a língua estrangeira e, especificamente, com a espanhola: dentre os principais, a reforma didática Francisco de Campos de 1931, a que se conhece como reforma Capanema de 1942, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, 1971 e 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e 2000 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006. Para tanto, mobilizaremos os estudos realizados por Valnir Chagas (1979), Vilson J. Leffa (1999), Deise C. de Lima Picanço (2003), Fernanda S. Castelano Rodrigues (2010) e Jefferson J. Santos (2011). Esse histórico, que irá seguindo a

linha do tempo, nos permitirá conhecer como esse discurso foi se filiando aos sentidos instaurados por alguns dos métodos e abordagens apresentados no capítulo 1 e, em alguns casos específicos, como eles funcionaram no espaço do ensino.

Na segunda parte deste capítulo (item 2), dando continuidade ao gesto de conhecer melhor nosso objeto, abordaremos pesquisas e trabalhos realizados no campo dos estudos da linguagem e, especialmente, com a língua espanhola, no Brasil. Neste caso, segmentaremos o item mediante subtítulos (registrados em *itálico*) que, ao mesmo tempo que darão a ideia de uma certa continuidade, especificarão o espaço no qual se inscreve cada um desses estudos no referido campo. No tratamento de cada subitem, portanto, como fruto de uma pesquisa realizada para a construção desta dissertação, traremos os trabalhos de autores que, em cada caso, serão devidamente referenciados.

Como o leitor deve estar antecipando, este capítulo, tal como observamos no caso do primeiro, também terá um certo tom de resenha; de fato, acreditamos que a série de acontecimentos (do campo da história) e de saberes que nele mobilizaremos – a partir dos estudos aos quais acabamos de fazer referência – nos permitirá avançar na interpretação das condições de produção de nossa prática e do estudo do objeto que nela focalizamos (a CA), dando-nos subsídios para sua compreensão. Nesse sentido, encerraremos com o item “Algumas considerações”.

1. A CA no ensino de espanhol no Brasil, com foco especial na escola

Tomamos como ponto de partida o século XIX, porque, de acordo com Leffa (1999, s/p), que parte do estudo realizado por Franca (1952)⁸⁰, antes do século XIX no Brasil o ensino das línguas estrangeiras chamadas vivas era feito, assim como o das clássicas, por meio de exercícios de tradução e de comentários dos autores lidos. Ainda segundo Leffa

⁸⁰ A obra à qual Leffa faz referência é: FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

(1999, s/p), a partir do século XIX com a chegada da Família Real (1808), a criação do Colégio Pedro II (1837) e a reforma didática (1855), as línguas modernas⁸¹ passaram a ter um status semelhante ao das línguas clássicas, porém seu ensino carecia de metodologia própria, pois se utilizava a mesma que no caso do ensino das chamadas línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical.

Segundo Chagas (1979, p. 110), foi na reforma didática Francisco de Campos de 1931⁸² que passou a ser recomendado o uso do que se chamou “método direto intuitivo” nas aulas de língua estrangeira, que era, segundo explica o documento legal, “o ensino da língua estrangeira na própria língua estrangeira”.⁸³ Como observa o próprio Chagas (ibid., p. 111), na prática muito pouco do que estava nessa reforma pôde ser levado à prática devido ao exíguo número de aulas e à carência de formação dos professores. Entretanto, acrescenta, o método foi adotado com entusiasmo no Colégio Pedro II pelo professor Carneiro Leão, quem, junto a outros especialistas da mesma instituição, havia participado da elaboração de uma reforma que orientava o trabalho docente naquele contexto.⁸⁴ De acordo com Chagas, (ibid., p. 112), tal reforma, foi elaborada com base no método recomendado, “o direto intuitivo”, e constava de 33 artigos entre os quais recortamos – pela relação que têm com nossa pesquisa – o 1º, 5º e 3º: “o sentido das palavras deveria ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto à sua expressão completa e inteligível”; “a aprendizagem obedeceria à sequência de ‘ouvir e falar, ler e escrever’ a pronúncia seria aprendida não apenas por imitação, mas também, e sempre que aconselhável, pelo estudo sistemático dos sons mais difíceis. Embora não saibamos como foi levada à prática a série de “instruções” formuladas nesses artigos – que, de nosso ponto de vista, indicam movimentos interessantes e

⁸¹ Segundo Chagas (1979, p. 105), entre as línguas modernas “figuravam o francês, o inglês e o alemão, de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo”.

⁸² Conforme Leffa (1999, s/p), essa reforma foi elaborada na França em 1901 com base no “método direto” e transportada para o Brasil.

⁸³ Portaria de 30 de junho de 1931, do Ministério da Educação e Saúde Pública (CHAGAS, op. cit., p. 110).

⁸⁴ O livro em que Chagas se baseia para relatar essa experiência é: CARNEIRO LEÃO, A. *O ensino das línguas vivas*. São Paulo: Editora Nacional, 1935.

produtivos na memória discursiva sobre a CA no campo do ensino –, Chagas (ibid., p. 112-11) afirma que a experiência levada a cabo por Carneiro Leão chegou a ter animadores resultados, por causa da cuidadosa experiência realizada: “turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa dos professores, escolha de bons compêndios, etc.”.

Por sua vez, segundo o autor (ibid., p. 116), a reforma Capanema de 1942 concedeu maior importância às línguas estrangeiras ampliando os horários e incluindo por primeira vez a língua espanhola no currículo escolar. Mesmo assim, de acordo com o próprio Chagas (ibid., p. 119), no que diz respeito à metodologia, “venceram ainda” “a rotina e a improvisação, expressas no sonolento ‘leia-e-tradua’ diante do qual a lei se fez letra morta e vão se mostraram os esforços dos reformadores”. Esse “não abandono dos pressupostos do Método Gramática-Tradução”, conforme interpreta Picanço (2003, p. 90), se devem à força com que a tradição gramatical (e normativa) se estabeleceu não só na escola mas também nos estudos realizados na instância da academia, inclusive, no campo, mais geral, do senso comum.⁸⁵

De acordo com Rodrigues (2010), nos anos que se seguiram à reforma Capanema, o panorama das línguas mudou muito no currículo escolar: já desde o Estado Novo (1937-1945) o ensino da língua nacional tinha sido supervalorizado, enquanto o das línguas estrangeiras começava a sofrer restrições.⁸⁶ Isso fica mais evidente, como nos mostra a autora (ibid., p. 86-87), na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) de 1961, a qual “não apenas exclui as línguas estrangeiras da grade de disciplinas obrigatórias na estrutura curricular – cuja presença (...) havia sido valorizada no decreto de 1942 – como também não

⁸⁵ Para chegar a essas conclusões a autora se baseia em: FARACO, C.A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 49-59.

⁸⁶ Neste sentido, no que se refere às línguas estrangeiras num outro contexto (o da imigração) cabe lembrar que Payer (2006) fala sobre a interdição sofrida pelas línguas dos imigrantes, sobretudo italianos e alemães, inclusive no espaço escolar, a partir do nacionalismo instituído pelo Estado Novo em razão de relacionar as comunidades falantes dessas línguas aos países do eixo (Alemanha, Itália e Japão) envolvidos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

faz referência alguma a ‘língua estrangeira’ em sua textualidade”.⁸⁷ Ainda segundo a pesquisadora (ibid., p. 87), a única forma de inclusão de uma língua estrangeira no currículo escolar poderia ser por meio das “duas disciplinas optativas” que estipulava um dos artigos da LDB; no entanto, cabe esclarecer que a própria lei não expressava textualmente essa possibilidade. A este processo – que Rodrigues interpreta como um apagamento das disciplinas de línguas estrangeiras na materialidade textual da lei e que chega a se materializar na ausência do próprio sintagma “línguas estrangeiras” – a pesquisadora denomina “de desoficialização das línguas no contexto escolar” (ibid., p. 90, 91).

Nesse contexto, a autora (2010, p. 90 e sgs.) interpreta que o processo linguístico-discursivo de “indeterminação” que afetava o lugar das línguas na escola e que permeava a textualidade da lei, tinha como contrapartida a presença do inglês, como língua hegemônica, sendo que o espanhol ficava reduzido a âmbitos mais restritos. Nesse sentido, cabe observar o peso que terá tido tal indeterminação sobre as próprias práticas no ensino das línguas, já que o silenciamento das mesmas suponha também não falar sobre os modos de trabalhar com estas.

Picanço (2003, p. 123) retoma esse aspecto ao afirmar que, a partir dessa lei, assim como “a questão metodológica, no caso das línguas estrangeiras, ficou em segundo plano”, os livros didáticos passaram a ocupar esse mesmo lugar. Nessa perspectiva, a pesquisadora (ibid., p. 93) observa o que o *Manual de Español* do professor Idel Becker, publicado em 1945, serviu, de um lado, de material de consulta e apoio ao professor durante muito tempo, de outro, inclusive, de referência para outros autores de livros didáticos como de Francisco Frigério, *Curso Práctico de Español*, cuja primeira edição foi em 1969. Conforme Picanço (2003, p. 101), o livro de Becker possui uma orientação eclética: se bem incorpora pressupostos do método Direto como o de introduzir a gramática a partir de uma ocorrência em textos ou diálogos elaborados para este fim, inclusive, apresentando exemplos da

⁸⁷ Isto significa que nem o sintagma que aparece entre aspas simples na citação de Rodrigues está presente nessa textualidade.

linguagem cotidiana e não apenas de textos literários, também não consegue livrar-se do peso da norma gramatical, pois traz os temas clássicos da gramática tradicional em seu apêndice, o qual – conforme observamos ao examinar o interior desse instrumento linguístico⁸⁸ – ocupa uma parte significativa do livro.

Tratando de imaginar como teria sido uma aula baseada nesse livro recorreremos ao relato da professora Neide Maia González em entrevista a Priscila Vieira (VIEIRA, 2012, p. 188-195), no qual observa que, quando aluna em São Paulo, estudou o espanhol como disciplina curricular entre 1963 e 1964 e que suas professoras usavam o *Manual* de Idel Becker e seguiam suas propostas. Quanto ao trabalho com a CA, entretanto, no relato da entrevistada não aparece mais que a referência à audição de canções, atividade que não está prevista no livro em questão.

De acordo com Picanço (ibid., p. 122), nos anos 60 e 70 – como a publicação de livros didáticos em espanhol era muito pequena em razão da saída gradativa do espanhol do currículo das escolas regulares – as editoras passaram a dedicar-se à publicação de livros para o ensino de inglês. Ainda segundo a autora (ibid., p. 119, 121), o método no qual essas publicações se baseavam era a audiolingual, cujos pressupostos estruturalistas foram sendo incorporados de forma lenta, mas progressiva nas práticas de ensino de línguas. No entanto, nesse sentido, Picanço (ibid., p. 121), com base na entrevista que fez com a professora Terumi Koto Bonnet Villalba⁸⁹, observa que havia professores que conheciam o método mas, pela escassez de “manuais” para o ensino do espanhol, usavam em suas aulas um “misto de abordagens”.

Naquele momento, na instância da legislação, segundo Rodrigues (2010, p. 94-96), a LDB de 1971, embora trouxesse de volta o sintagma “línguas estrangeiras” que desaparecera

⁸⁸ Lembramos aqui que, conforme a indicação registrada nas Referências Bibliográficas, a edição de que nos valem corresponde à número 63, e é de 1976.

⁸⁹ Professora que atuou na UFPR até 2013.

da LDB anterior, contribuiu para acentuar o “processo de desoficialização” dessas línguas – de acordo com a designação que realiza essa mesma autora de que falamos acima – e, também, propiciou a circulação de um imaginário que começou a desvincular o ensino de línguas do espaço escolar, reforçando o caráter destas enquanto “disciplinas extracurriculares”.⁹⁰

Seguindo o raciocínio da pesquisadora, acreditamos que não foi por acaso que nos anos 80 foram criados os Centros de Estudos Línguas Modernas (CELEM)⁹¹ no Paraná em 1986 e o Centro de Estudos de Línguas (CEL)⁹² em São Paulo em 1987, locais que passaram a ensinar algumas línguas fora da grade curricular, entre elas o espanhol, que no caso de São Paulo, foi tido como prioridade, conforme o Decreto Estadual nº 27.270 (10/08/1987). Neste ponto, passamos a focalizar especialmente – embora de forma breve – o caso dos centros mencionados em segundo lugar (o CEL), pois, como dissemos na Introdução, foi num deles que realizamos observações de aula para nossa pesquisa. Isto nos permitirá introduzir as condições de produção de uma das cenas que trabalharemos no capítulo 4 desta dissertação, sem perder de vista os objetivos mais imediatos que nos guiam aqui, na elaboração do presente item.⁹³

Santos (2011, p. 47), que em sua dissertação de mestrado estudou a implementação do espanhol nas escolas públicas tendo como ponto de partida as “dimensões da qualidade

⁹⁰ Cabe observar que nesse processo, posteriormente, passaram a ocorrer determinados acontecimentos, tal como as propostas de terceirização das línguas na escola pública ao qual a própria Rodrigues (ibid.) faz referência.

⁹¹ CELEM – Histórico. Em: Dia a Dia da Educação. Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=347>>. Acesso em 03 mar. 2014.

⁹² SÃO PAULO. Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987. Dispõe sobre a criação e regulamentação dos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo. Alterado pelo Decreto nº 54.758 de 10/09/2009. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=47658>>. Acesso em 21 abr. 2014. Como já dissemos na introdução, de acordo com a página web da CENP, (Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/Default.asp>> Acesso em 21 abr. 2014), “o CEL é um programa da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, que oferece aos alunos da rede estadual a possibilidade de acesso a uma segunda língua estrangeira moderna, além do inglês, oferecido nos quadros regulares”. Acrescentamos aqui que, conforme a mesma página web, “a criação do CEL decorreu da necessidade de a escola oferecer ensino da língua espanhola, no contexto da política de integração do Brasil na Comunidade Latino-americana, no final da década de 80”. Registramos essas informações porque uma boa parte delas será retomada e, ainda ampliada, no capítulo 4.

⁹³ Também, lembramos, foi o espaço no qual começamos nossos estudos de espanhol, fato que retomaremos em breve.

educativa” no CEL, observa que os primeiros docentes desses âmbitos de ensino possivelmente foram “influenciados”, por um lado, pelas “formações teóricas” a cargo da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (CENP) que orientava a uma metodologia que, segundo o autor (ibid.), se aproximava dos pressupostos do método Direto; e, por outro, pela Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna-Espanhol (1989) que, conforme a leitura do próprio Santos (ibid.), incentivava ao trabalho com a abordagem comunicativa.

Corroborando essas afirmações, temos nossa experiência pessoal como discente de um CEL⁹⁴ nesse período. Em 1988 iniciamos nossa aprendizagem da língua espanhola com um professor que não só fazia uso do *Manual* de Becker – cujos pressupostos, como já dissemos, se baseavam no Método Direto e na gramática normativa (cf. PIKANÇO, 2003) –, mas também usava “canções espanholas”, que eram repetidas ao longo de várias aulas.⁹⁵ Essas práticas, por sua vez, nos remetem àquelas às quais faz referência González na entrevista realizada por Vieira (2012), quando faz referência aos estudos que realizou numa escola pública na década de 60. Fazemos essa observação para salientar a força com que se instalaram certas rotinas na escola, no que se refere ao ensino de língua de forma mais geral e, especificamente, já que nosso foco é o espanhol.

Nos anos seguintes, de nossa perspectiva, tomando como base reflexões de Santos (2011, p. 55), afirmamos que o discurso da abordagem comunicativa continuou presente nas diversas edições da formação de docentes do CEL a cargo da CENP, o que contribuiu para marcar os próprios discursos dos docentes que passaram a alegar que trabalhavam nessa perspectiva. Entretanto, nas práticas de ensino, ainda com base nas afirmações desse autor

⁹⁴ O CEL em questão, como já registramos em nossa Introdução, estava implantado até uns dez anos atrás na EEPG (Escola Estadual de Primeiro Grau) Anita Guastini Eiras, no bairro do Cangaíba, na zona leste de São Paulo.

⁹⁵ Cabe observar que se tratava de um docente brasileiro que focalizava as aulas nas formas do espanhol falado no centro-norte da Espanha e que não abordava a língua no espaço de enunciação americano, ao qual, inclusive, não costumava fazer referência.

(ibid.), apareciam princípios que ora confirmavam a filiação a essa abordagem, ora se afastavam dela.

No âmbito da legislação, de acordo com Rodrigues (2010, p. 101, 109) o sintagma “línguas estrangeiras” reapareceu na LDB de 1996 juntamente com a obrigatoriedade do ensino desde a 5ª série até o Ensino Médio de “pelo menos uma” e, no Ensino Médio, de “uma segunda” de caráter optativo escolhida pela comunidade escolar.⁹⁶ A respeito disso, a pesquisadora (ibid., p. 109) pontua que a lei não especificava quais deviam ser as línguas ensinadas na escola e, a partir de uma série de relações que estabelece, chega à conclusão de que a especificação operava nas próprias condições de produção: no caso, num mundo que acelerava o processo de globalização, com a hegemonia do Mercado e de uma determinada língua; por isso, a referência do sintagma “pelo menos uma”, de modo regular, terminou (e ainda termina) sendo o inglês. Nesse sentido, a estudiosa (ibid., p. 102) interpreta que esse fragmento da lei funciona como um espaço “no qual se manifestam conflitos entre escola e mercado que [...] marcam o lugar que as línguas estrangeiras passam a ocupar no ensino regular brasileiro a partir do processo de *desoficialização* [...] (grifo da autora)” que teve início na LDB de 1961, como já dissemos. Como conclui a pesquisadora (ibid., p. 103), com isso, ia se deslegitimando o lugar das línguas como disciplinas a compor o currículo das escolas brasileiras, o que produz um novo imaginário para elas. Em última instância, com base em reflexões da autora (ibid., p. 106), os efeitos de sentido propagados por esse imaginário, levaram à constituição de uma memória discursiva sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a partir da qual passou a funcionar a dicotomia ou a divisão pela

⁹⁶ Para que o leitor possa acompanhar nosso raciocínio optamos por citar o fragmento abordado por Rodrigues (ibid., p. 101): “Segundo o artigo 26º, Parágrafo 5º da LDB de 1996 ‘[...] será incluído *obrigatoriamente*, a partir da quinta série, o ensino de *pelo menos uma língua estrangeira moderna*, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição’”; e a autora (ibid.) completa mostrando que “na seção referente ao Ensino Médio, o artigo 36º - III ‘será incluída *uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória*, escolhida pela comunidade escolar, e *uma segunda*, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição’” (grifos da autora).

atribuição de diferentes sentidos para “*a língua estrangeira da escola*” e para “*a língua estrangeira de cursos livres*”.

Nesse cenário em que se coloca a lei, em 1998, podemos observar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira abandonaram a ideia de um “método único” e, ainda que sugerissem o trabalho com a pluralidade de concepções pedagógicas, passaram a privilegiar explicitamente a leitura, materializando isso na própria textualidade da proposta na qual chega a observar-se que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (BRASIL, 1998, p. 20).

Os PCNs para o Ensino Médio – Linguagem códigos e suas tecnologias (2000), por sua vez, procuraram “ampliar” o conceito de habilidades, ao pensá-las dentro da “competência comunicativa”, noção cara à abordagem homônima. No entanto, não encontramos neles, de forma explícita, um trabalho focado na CA – a “necessidade de práticas com os sons”, para dar um exemplo, sequer é mencionada –, o que, de nosso ponto de vista, funciona como indício de que a especificidade do trabalho com ela, dentro da competência comunicativa, de um lado pode ter contribuído a que se entrelace às outras, mas, também, pode ter levado a que nesse movimento essa habilidade tenha se diluído. Neste ponto, consideramos relevante estabelecer uma relação entre a abordagem comunicativa e como ela vem sendo interpretada e mobilizada nas práticas, no caso, nas de ensino de espanhol dentro da formação de professores.

Com base em formulações de Fanjul (2008) a partir de uma pesquisa realizada, em 2004, ao redor do processo de seleção de aspirantes ao ingresso num curso de especialização para professores de língua espanhola de uma instituição de ensino de São Paulo, notamos que o modo como a abordagem comunicativa – ainda bastante mobilizada nos dias atuais em nosso país – acontece nas práticas de ensino de formação de professores apresenta uma

contradição. Para acompanharmos a reflexão do autor, temos que esclarecer que as provas aplicadas constavam de duas partes: a primeira, escrita, composta de produções textuais (diálogo e redações, principalmente) que os candidatos deviam elaborar; a segunda, uma entrevista que avaliava o desempenho oral deles. Analisando as redações, cujas instruções pediam aos candidatos que relatassem o modo preferido para aprender ou ensinar línguas, o pesquisador (ibid.) observa que, embora teoricamente essa abordagem valorize a comunicação, é possível detectar uma correlação, a respeito do grupo de docentes que se classificaram com “rendimiento más bajo”, entre o que aparecia na produção escrita e oral em língua espanhola destes e o registrado nas respostas por eles elaboradas, nas quais era possível ver em funcionamento ecos de um “comunicativismo superficialmente assimilado”. Isso se manifestava, de acordo com o autor (ibid.), em regularidades presentes nessas redações que destacavam o “hablar” (acompanhado de quantificadores como “sobre todo”, “lo más importante”), em detrimento de referências associadas a outras habilidades, que, por sua vez, foram escassas.⁹⁷ Em contrapartida, segundo o autor (ibid.), entre os candidatos considerados como de “mejor rendimiento”, o que incluía a avaliação da própria produção linguística e da reflexão sobre questões de ensino/aprendizagem de línguas, apareceram enunciados mais vinculados a um equilíbrio entre “habilidades”, conferindo importância às quatro.

O pesquisador traz ainda uma questão relevante para compreendermos o funcionamento da abordagem comunicativa nas práticas de ensino, em nosso contexto mais imediato. Voltando àqueles candidatos que, como professores, privilegiavam a produção oral, o pesquisador (ibid) adverte nas respostas por eles elaboradas uma recorrência de formas de

⁹⁷ Isso fica evidente, segundo o pesquisador (ibid.), em algumas redações elaboradas por esses docentes para responderem à pergunta: “¿Cuál piensas que es una buena forma de aprender otra lengua?”. Como resposta, apareceram expressões concessivas como “hablar mucho, aunque te equivoques”, vinculadas à já referida “abundância” de prática da expressão oral bem como a uma questão normativa, pois, segundo o autor, o fragmento “aunque te equivoques” entra em relações de sentido com a “norma” e não com critérios de adequação à situação comunicativa, como se poderia prever nessa abordagem – ou ao que, de uma perspectiva discursiva, designaríamos como a projeção das antecipações imaginárias (para quem falo, sobre o quê, quem sou eu para falar assim, de acordo com formulações de Pêcheux ([1969] 2010), que atravessam constitutivamente a interlocução com o outro.

dizer que colocam a necessidade da “abundancia de materiales” e de “contacto” com a língua, e, também, de um “hablar, hablar”, vinculado a sentidos de “facilidad”, “dinamismo” e “interactividade”. Segundo o autor (ibid.), essa injunção a “hablar, hablar” – da qual falamos em nossa Introdução e da qual deixamos registro no título desta dissertação – se vincularia a outra: “hacer, hacer”, por efeito das pressões mercadológicas que advêm do mercado de trabalho. Prosseguindo na análise que lhe possibilitou detectar quais efeitos de sentido se depreendem desses enunciados, o autor (ibid.) vê neles ressonâncias de certas discursividades que têm acompanhado a difusão do espanhol no Brasil a partir da década de 1990, tais como as que promovem o espanhol como “recurso econômico” e, também, as que colocaram a questão da “urgencia” da formação de docentes⁹⁸; todas elas, conclui, colaboram para uma “banalización mercadológica” dessa abordagem. Aproximando essas reflexões de nossa preocupação nesta pesquisa, acreditamos que essas ressonâncias do discurso do Mercado se propagam de tal forma a imprimir à língua um caráter utilitário – tal como esboçamos no capítulo anterior em relação à vertente mais pragmática da abordagem comunicativa, a denominada “para fins específicos” – o que, em última instância contribui para que a CA seja preterida nas diversas práticas e, sobretudo, afeta os processos de ensino/aprendizagem e os sujeitos da linguagem que os protagonizam, ao interpelá-los apenas como “sujeitos pragmáticos” (PÊCHEUX, 2006 [1988]).

Em 2006 foram publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (OCEM). Sua grande inovação foi um capítulo inteiro – intitulado “Conhecimentos de espanhol” – dedicado às especificidades do ensino dessa língua, já que, nos PCNs do Ensino Médio (2000) esta língua vinha em um capítulo denominado “Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna”. Esse lugar dado ao espanhol

⁹⁸ Já fizemos referência no primeiro capítulo à concepção do espanhol como “recurso econômico”, fundamentalmente vinculada ao Estado espanhol e a empresas, nos anos 90, espanholas. Quanto ao discurso da “urgência” podemos apenas indicar que ele se colocou como uma necessidade para poder “dar conta” do que determinava a lei 11.161 de 2005: a oferta obrigatória de língua espanhola no Ensino Médio no Brasil.

pelas OCEM se vincula ao fato de esta língua ter passado a ser disciplina curricular nesse nível de ensino pela lei 11.161 de 2005. Sobre a compreensão auditiva, as OCEM recuperaram o seu caráter de habilidade⁹⁹ recomendando um trabalho integrado com as outras habilidades que não levasse em conta apenas o aspecto acústico, mas também a interpretação do que é dito, omitido e insinuado e “de como, quando, por que, para quem, por quem e para quem é dito” (BRASIL, 2006, p. 151) – uma observação que, de fato, consideramos muito pertinente.

Nos últimos anos, com o uso intensificado da internet, têm sido realizadas experiências de interação entre falantes de diversas línguas por meio de plataformas colaborativas, de forma semelhante as que tínhamos observado quando tratamos da “abordagem da intercompreensão” no capítulo 1. Nesse sentido, cabe observar que, no Brasil, desde agosto de 2006 está em vigor o projeto TELETANDEM Brasil, um projeto de pesquisa e trabalho, levado a cabo pela UNESP (Universidade do Estado de São Paulo), em parceria com universidades estrangeiras (a maioria europeias, apenas uma norte-americana) que inclui as línguas portuguesa, espanhola, inglesa, francesa e italiana. Consiste numa integração das habilidades de leitura, escrita e compreensão e expressão orais por meio de chats e do MSN Messenger e, mais recentemente, do Skype que “envolve pares de falantes nativos de diferentes línguas trabalhando, de forma colaborativa, para aprenderem um a língua do outro” (ibid.). Nesse contexto, a ênfase que é dada a uma ou outra “habilidade” fica a cargo dos “parceiros”; ao professor mediador cabe tomar nota de algumas “impropriedades” que afetem a produção e a compreensão (tanto oral como escrita) e recolhê-las como dados de pesquisa para futura análise (ibid.).

⁹⁹ Apesar da subordinação da habilidade de compreensão auditiva à competência comunicativa que detectamos em nossa análise, observamos que o papel de importância dessa habilidade não é escamoteado, mas relacionado a um conjunto de aspectos que fazem parte do que, nessa linha de trabalho, se designa como “interação”.

Como vemos, neste primeiro item do presente capítulo, foi possível estabelecer algumas relações a respeito de como foram retomados os sentidos dos “métodos” e “abordagens” que abordamos no primeiro capítulo em diversas instâncias mais ou menos ligadas às práticas de ensino/aprendizagem no espaço de enunciação brasileiro. De fato, por vezes estivemos mais perto do real de tais práticas e, por vezes, não. As observações que fomos fazendo não nos permitem chegar, no que se refere ao lugar dado à CA, a conclusões muito diferentes das que formulamos ao encerrar o capítulo 1. Porém, consideramos relevante fazer uma observação que, inclusive, nos permitirá a passagem ao próximo item: um fator de crucial importância, a “proximidade” entre o espanhol e o português brasileiro – entendida aqui, tal como já dissemos, como a memória do funcionamento de uma língua inscrita na outra (CELADA, 2011, p. 455) –, parece estar ausente na especificação que dos sentidos desses métodos e abordagens foi realizada nas várias instâncias que abordamos. Nós, autores deste trabalho, cremos necessário ressaltar a necessidade de que a CA, na relação que travam o espanhol e o português, seja pensada em sua especificidade, já que o efeito de “proximidade” às vezes oblitera a realização da compreensão auditiva, seja porque o próprio docente pressupõe que ela acontece (que ela é um pressuposto), seja porque não sabe bem como chegar a ela.

Neste ponto, passamos a nosso segundo item, no qual essa questão à qual damos destaque – a que vinculamos ao “efeito de proximidade” – estará posta de maneira clara, visto que abordaremos, como já antecipamos, estudos realizados no Brasil na instância da academia.

2. A CA no campo dos estudos da linguagem

Passamos agora, como fruto de um trabalho de pesquisa realizado para a produção desta dissertação, a apresentar estudos que – de nossa perspectiva – abordam (de forma mais

direta ou, então, mais indiretamente) aspectos do que estamos definindo até aqui mediante o termo “compreensão auditiva” (CA), todos eles realizados na instância dos estudos da linguagem e daquela mais diretamente ligada ao ensino e aprendizagem da língua espanhola. Como já antecipamos na introdução deste capítulo, segmentaremos este item mediante títulos que situem o espaço mais específico de cada uma das séries de trabalhos e estudos que iremos apresentando em cada caso.

A ordem na apresentação se vincula, também, a um gesto de interpretação, que será devidamente explicitado nas considerações que encerrarão o presente capítulo.

Estudos de fonética e fonologia

Dentre os estudos encontrados em nossa pesquisa, destacamos três. O primeiro deles corresponde aos realizados por Vicente Masip na Universidade Federal de Pernambuco e reunidos no livro “Fonética espanhola para brasileiros” (1998).¹⁰⁰ Nesta obra o autor se detém no estudo exaustivo dos aspectos segmentais (fonética e fonologia) e dos suprasegmentais (entonação) que possam vir a causar alguma dificuldade para o aprendiz brasileiro de espanhol. Baseado na Análise Contrastiva e em suas experiências como professor de espanhol para brasileiros nordestinos – conforme o próprio autor anuncia (ibid.) –, na parte dedicada à fonética e à fonologia, o pesquisador compara os dois sistemas fonológicos com a intenção de prevenir erros. Para cada um dos fonemas e respectivos grafemas aponta (ibid.) as possíveis causas – geralmente a interferência da LM – e sugere exercícios para solucioná-las, a fim de se chegar a uma melhor pronúncia. Desse estudo, com relação aos aspectos prosódicos, o que nos interessou especialmente foi o item dedicado às junturas (agrupamentos de sons) tanto no espanhol como no português e às suas dificuldades para o aprendiz brasileiro de espanhol.

¹⁰⁰ Mais recentemente o autor também publicou uma gramática em cuja primeira parte se dedica às dificuldades fonéticas e ortográficas dos brasileiros – tal como faz no texto no qual nos baseamos –, se trata de MASIP, V. *Gramática española para brasileños*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Como nos explica o autor (ibid.) p. 108), “denominam-se com o nome de junturas os sons situados na fronteira entre dois segmentos fônicos, sílabas, morfemas, palavras ou frases [...] que estão separados ortograficamente, mas se pronunciam numa única emissão de voz”. Um exemplo citado pelo pesquisador é “llegaré abobado” que ao ser enunciado se transforma em uma única palavra representada foneticamente por [λeγaréʎ#aβoβaðo] (ibid.). Segundo o pesquisador (ibid., p. 121), esse fenômeno é mais frequente em espanhol que em português; por isso parece-nos oportuno elencar as dificuldades centradas na pronúncia, por ele (ibid., p. 122-125) detectadas:

- a) dificuldades de juntura entre vogais átonas em contexto crescente *mi hermano* → [miermáno]; entre vogais tônicas/ átonas: *cené ilusionado* → *cenéilusionado*; e entre átonas /tônicas: *buena hora* → [buenaora]; e entre vogais tônicas: *¿qué hora?* → *quéhora*¹⁰¹ ocorrem porque estes agrupamentos de sons em português nem sempre correspondem a junturas como no espanhol e, quando correspondem, são levemente diferentes;
- b) dificuldades de juntura entre [n], [r], [l], [s], [y], [θ] e vogal acontecem porque em português esse tipo de juntura é diferente ou não existe. No caso da juntura com [n] e [r] é diferente, em espanhol os sons se mantêm como nasal alveolar pré-vocálica plena [n]¹⁰² e vibrante alveolar sonora simples [r]: *alguien era* → *alguienera*, *ver indios* → *verindios*; no caso da juntura com [l], não ocorre porque o brasileiro velariza o [l] em posição pós-vocálica transformando-o quase em [u], enquanto em espanhol se mantêm como lateral alveolar [l]: *canal abierto* → *canalabierto*. No caso da juntura com [s], enquanto no português se transforma em fricativa alveolar sonora [z], no espanhol se mantêm como fricativa alveolar surda [s]: *jamásiré* → *jamásiré*. No caso das junturas

¹⁰¹ Cabe observar que, segundo Allegro (2004, p. 17), as junturas que envolvem vogais também são chamadas sândi.

¹⁰² Advertimos que nesta parte da pesquisa lançamos mão dos mesmos termos mobilizados pelo próprio Masip (ibid.) para nomear as realizações dos fonemas.

com [y] e [θ], são fonemas que não existem no português, portanto o brasileiro os aproxima de sons semelhantes em sua LM.

As questões observadas pelo autor com relação às junturas guardam uma forte relação com nosso objeto, a CA: o aprendiz brasileiro, ao ouvir fragmentos ou recortes em língua espanhola, no *continuum* (tal como dizíamos em nossa Introdução), poderá realizar segmentações diferentes das esperadas que o levem a escutá-los unidos, fato que pode acarretar a geração tanto de vocábulos com significados que não se encaixem na cadeia sintagmática como também daqueles sem significado algum, verdadeiros *nonsenses*. Neste sentido, certamente a compreensão será afetada, como veremos mais adiante, especialmente nas análises de cenas que realizaremos no capítulo 4.

O segundo estudo é a dissertação de mestrado de Fernanda R. Pestana Allegro, defendida em 2004 na PUC-SP, intitulada “A relação entre percepção e produção de sons em espanhol como língua estrangeira (ELE): um estudo de caso”, na qual a pesquisadora procurou observar como uma aluna de nível intermediário “percebia” e “produzia” os sons do espanhol.¹⁰³ Para chegar a resultados satisfatórios, a pesquisadora fez com que essa aprendiz realizasse várias “tarefas”, que envolviam tanto a CA quanto a leitura e a fala, nas quais apareciam os “contrastes fonéticos” que queria observar. Na prática, segundo Allegro (2004, p. 8), esse procedimento consistiu em levar a aluna a realizar, primeiramente, um teste de identificação e discriminação de sons e, posteriormente, a compreensão de uma narrativa que tinha sido gravada por um falante nativo de língua espanhola. De acordo com Allegro (ibid., p. 71,80), os resultados advindos da análise acústica da onda sonora (espectogramas) por

¹⁰³ Mesmo tendo sido um trabalho realizado com apenas um aprendiz, acreditamos que o mesmo traz alguma contribuição para a reflexão já tão escassa. Cabe notar que, embora não tenha uma relação direta com nossa pesquisa, o trabalho de Alegro foi mais amplo, pois, como ela mesma indica (2004), os dados também foram submetidos a um “julgamento” realizado por 16 professores falantes nativos de espanhol de nacionalidades variadas, o qual teve como objetivo observar se eles podiam compreender a produção oral e a pronúncia da aluna.

programas computacionais como o Praat¹⁰⁴ apontaram que as “características fonéticas salientes de certos sons”¹⁰⁵ são melhor discriminadas que produzidas como foi o caso das realizações [r] (vibrante múltipla alveolar sonora) e [x] (fricativa velar surda), ainda que ocorram como alofones no português.¹⁰⁶ Contudo, houve sons que representaram dificuldades tanto de percepção quanto de produção: de um lado, estão os que possuem características menos salientes e que não ocorrem em português, como os alofones de /b/, /d/ e /g/, respectivamente [β], [ð] e [ɣ], entre vogais (ibid., p. 82)¹⁰⁷ – também conhecidos como aproximantes, como veremos no estudo de Sandes (2010) a seguir –; de outro, os que ocorrem em processos de junturas como o “s” depois de vogal em final de sílaba, seguido por outra vogal na palavra seguinte que, no espanhol mantém a sonoridade, mas não no português (ibid., p. 71) – como também vimos no item b) do estudo de Masip (1998) apresentado acima.

O terceiro estudo ao qual faremos referência é a tese de doutorado de Sandes: “Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola” (2010), realizada na Universidade de São Paulo. Segundo sua autora (2010, p. 10) o trabalho procura mostrar que a dificuldade na percepção dos sons da língua espanhola também implica na impossibilidade de produção adequada desses casos, principalmente quando se trata de casos que não existem no português brasileiro como é o caso dos aproximantes – alofones de /b/, /d/ e /g/, quando intervocálicos,

¹⁰⁴ Segundo Allegro (ibid., p. 28) o programa Praat vem sendo utilizado com frequência porque além de ter uma alta qualidade é gratuito e pode se obtido em <www.praat.org>.

¹⁰⁵ Parece-nos pertinente explicar, com base em Allegro (ibid., p. 71, 80), que as realizações de [r] e [x] constituem dois fonemas distintos na língua espanhola que possuem características de ruído e vibração salientes, o que contribui para que se perceba uma diferenciação em termos acústicos entre eles.

¹⁰⁶ Como nos mostra a autora (ibid. p. 80), em espanhol, enquanto a realização [r] em “reloj” e “jarra”, a de [x] ocorre na de “jarra”. Aproveitamos para também esclarecer que, no corpo do texto, estamos mobilizando as denominações das realizações dos fonemas tal como a autora (ibid.).

¹⁰⁷ Nesta pesquisa (ibid., p. 72) os casos que surgiram foram “sacad al perro”, “soga” e “toga”, que foram interpretados pela aprendiz como “sacar al perro”, “soda” e “toda”, respectivamente.

representados respectivamente por [β], [ð] e [ɣ] – e os sons nasais [m], [n] e [ɲ], dos quais a tese se ocupa, aproximando-se muito, neste sentido, do estudo de Allegro apresentado acima.

As pesquisas que aqui resenhamos se filiam à Análise Contrastiva e aos modelos de aquisição e aprendizagem dos sons de uma língua estrangeira, na linha dos estudos de BEST, FLEGE e KUHL & IVERSON.¹⁰⁸ Por meio da análise acústica, procura-se observar, especialmente, a identificação e discriminação dos sons tanto na percepção quanto na produção dos mesmos, pois estas facetas são vistas como relacionadas – aspecto que, de nossa perspectiva, é altamente positivo.¹⁰⁹ Ambos os estudos também se baseiam nos conceitos de surdez fonológica de Polivanov¹¹⁰ – segundo o qual, tal como nos explica a própria Sandes (2010, p. 42), o estudante ao escutar os sons da língua estrangeira, os “interpreta de acordo com o inventário de sons da própria língua” – e o de crivo fonológico de Trubetzkoy¹¹¹ – segundo o qual, essa interpretação é diferente porque os sons passam por uma espécie de “filtro fonológico” ou “filtro afetivo” que faz com que os alunos interpretem os sons de maneira “inexata”, o que conduz a uma produção equivocada desses sons.

Apesar de tomarem como base a Análise Contrastiva, a qual – segundo vimos no capítulo anterior – recomendava a comparação do repertório da “língua materna” e da “língua

¹⁰⁸ Neste caso, as principais obras dos autores mobilizados pela autora (ibid.) são: BEST, C. T. A direct realist view of cross-language speech perception. In: STRANGE, W. *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research*. Timonium, MD: York Press Inc., p. 1995, p. 171-206; FLEGE, J.E. The phonological basis of foreign accent: a hypothesis. In: *TESOL Quarterly*, v. 15, 1981, p. 443-455; FLEGE, J. E. Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In: HUEBNER, T.; FERGUSON, C. A. (Eds.). *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 199, .p. 249-290; FLEGE, J. E. Second-language speech learning: Theory, findings and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research*. Timonium, MD: York Press, 1995, p. 233-277; KUHL, P. K.; IVERSON, P. Linguistic experience and the ‘Perceptual magnet effect’. In: STRANGE, W. (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research*. Timonium, MD: York Press, 1995, p. 121-154.

¹⁰⁹ Nenhum dos dois estudos, entretanto, espera que o estudante chegue a produzir os sons como os de um nativo, como nos mostra Allegro (2004, p. 47) “estudar a pronúncia não visa a antiga meta de ‘falar como um nativo’, mas à tentativa de minimizar o sotaque estrangeiro para que possa ser compreendido”. Fazemos esta observação, sem entrarmos na discussão dos conceitos aí mobilizados, porque nos parece que a afirmação implica avanços na reflexão sobre processos de ensino/aprendizagens de línguas estrangeiras.

¹¹⁰ POLIVANOV, E. D. A percepção dos sons de uma língua estrangeira. In: TOLEDO, D. (Org.). *Círculo Linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Porto Alegre: Editora Globo, p. 113-128, 1978 [1931].

¹¹¹ A obra mobilizada por Sandes é: TRUBETZKOY, N. S. *Princípios de fonologia*. Madri: Cincel, 1973 [1939].

objeto” a fim de prever as dificuldades dos aprendizes, esses estudos indicam, de nosso ponto de vista, que uma ênfase na diferença entre os sons das duas línguas não é tão proveitosa como se poderia supor, uma vez que as dificuldades de “percepção e produção” residem mais nos sons parecidos (mas não iguais), como é o caso dos aproximantes. De fato, esta observação vai numa direção semelhante a que aponta a dissertação de Pacheco Vita (2005, p. 11), na qual a autora (ibid.) mostra que os primeiros estudos baseados na Análise Contrastiva, conhecidos como “versão forte”, ao focarem na necessidade de prevenir os erros dos aprendizes por meio da diferença entre as línguas, levaram às dicotomias: “semelhança=facilidade vs. diferença=dificuldade”. Esses estudos – acredita a autora (ibid., p. 14) – encontraram “adesão especial quando se trata do contato português-espanhol no Brasil”, pois a hipótese por eles levantada “corroboraria cientificamente a crença de extrema semelhança e, conseqüentemente, de facilidade de aprendizagem do espanhol por brasileiros propugnada pelo senso comum”. No entanto, ainda segundo a pesquisadora (ibid., p. 15), pesquisas empíricas observaram que os “erros” poderiam ser causados por vários fatores, entre os quais a própria língua estrangeira e, inclusive, “em muitos casos, as semelhanças pareciam criar mais problemas do que as diferenças”.

Estudos de prosódia (entonação, ritmo e intensidade)

Neste grupo começamos por falar do estudo de Kelly C. H. Pobbe de Carvalho que, em sua tese de mestrado “Características entonacionais do português e do espanhol: estudo contrastivo e instrumental”, defendida na UNESP em 1998, tratou das diferenças entre as entonações no português e no espanhol de frases interrogativas absolutas. Aqui nos reportamos a um artigo de 2006, denominado “Importância dos elementos prosódicos no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira”, no qual a estudiosa – ao apresentar parte dos aspectos desenvolvidos em sua pesquisa – trabalha a “função

significativa” da entonação e oferece elementos para o trabalho com esta em sala de aula. A autora (ibid., p. 473), a partir de “um contraste entre um modelo entonacional do português e outro do espanhol”, analisa os enunciados interrogativos absolutos, para os quais se espera respostas do tipo “*sí/no*”. Nestes casos – assinala (ibid.) – a falta de entonação adequada pode transformar um enunciado interrogativo em declarativo; vejamos o que ela mesma diz (2006, p. 474):

[...] podemos observar [...] um marcado contraste entre o português e o espanhol, quando a última sílaba do enunciado é átona [...]: em português, temos finalização do movimento com fundamental ascendente-descendente; em espanhol, temos finalização com fundamental apenas ascendente. É importante salientar, todavia, que, quando a última sílaba do enunciado interrogativo absoluto for tônica, este contraste se anula: temos, tanto para o português como para o espanhol, a finalização do movimento melódico com fundamental ascendente (Você mora aqui? / ¿Vives aquí?) (grifos da autora).

Focando nessa pesquisa o que mais se aproxima de nosso objetivo, o trabalho com a CA, observamos que a pesquisadora (ibid., p. 475) sugere, para as práticas de ensino/aprendizagem, um trabalho de sensibilização da entonação para o qual o docente pode trazer gravações como as que acompanham os livros didáticos ou outras e, a partir da audição das mesmas, incitar seus alunos a refletirem sobre a melodia, as pausas, os tons, fazendo perguntas como: “Onde estão as pausas?”, “Onde está o som mais baixo”, entre outras. Acreditamos que a contribuição de Carvalho (ibid.) é significativa, uma vez que mobiliza reflexões teóricas a fim de trazer questões para pensar e iluminar aspectos relativos às práticas de ensino/aprendizagem.

Numa linha semelhante aos trabalhos de Carvalho estão as pesquisas realizadas pelo grupo dirigido pela Dra. Leticia Rebollo Couto (UFRJ). Entre os artigos publicados por este grupo tomamos dois como representativos. O primeiro deles foi apresentado no I CIPLOM e coproduzido por Letícia Rebollo Couto, Carolina Gomes da Silva, José Ricardo Dordron de Pinho e Maristela da Silva Pinto intitulado “Formulação de pedidos na aprendizagem de Espanhol/LE e transferências prosódicas por parte de falantes de português do Brasil”. Nesse

texto os pesquisadores procuram investigar a relação entre a entonação e a atividade que denominam “emocional, volitiva ou cognitiva” (COUTO et alii, 2010, p. 580). O estudo procura determinar quais traços prosódicos são transferidos da língua materna para a estrangeira – na terminologia dos autores – tendo como corpus enunciados interrogativos como perguntas de informação (semelhantes às interrogativas totais¹¹²) e como pedidos de ação – o emissor espera uma ação do interlocutor – realizados por aprendizes de espanhol como língua estrangeira comparados aos mesmos enunciados realizados no português brasileiro, fala carioca – na especificação feita nessa pesquisa. A partir da análise, os autores, quanto aos pedidos de informação, detectam que a transferência de traços prosódicos da LM para a LE foi de quase 100%. Segundo eles mesmos (ibid., p. 587),

É importante ressaltar que realizar o contorno de um pedido de informação em E/LE [espanhol como língua estrangeira] como circunflexo pode levar um nativo a compreendê-lo como um enunciado exclamativo e não interrogativo, ou até mesmo a perceber tal enunciado como uma atitude grosseira.

E ainda observam que, no caso dos pedidos de ação, a situação não é tão simples, pois os aprendizes realizam os enunciados de forma variada (ibid., p. 587):

Ora os produzem como pedidos de informação em PB, fala carioca (14 vezes), ora como pedidos de informação em Espanhol, fala de Madri (4 vezes), ora como pedido de ação em PB, fala carioca (2 vezes). Não reconhecem o contorno de pedido e por isso não sabem como realizá-lo.

O segundo artigo desse grupo de pesquisa ao qual faremos referência é o que foi publicado nos Anais do Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala sob o título: “Pedidos de informação e pedidos de ação em português do Brasil, fala carioca e em Espanhol Europeu, fala madrilena: variantes ou padrões entonacionais distintos?” coproduzido por Leticia Rebollo Couto, Carolina Gomes da Silva e Maristela da Silva Pinto e publicado em 2011. Nesse artigo continua-se a analisar duas funções comunicativas que se distinguem entre si

¹¹² Acreditamos que as interrogativas totais são semelhantes às absolutas, de que falava Carvalho no item anterior, porque também requerem respostas do tipo “sim” ou “não”. Alguns exemplos retirados do texto de Couto (2010, p. 585-586) são: “¿Me pasas una servilleta?”, “¿Me ayudas con la mesa?”, “¿Me prestas este libro?”.

apenas pela entonação: no caso, os pedidos de informação e os pedidos de ação. Com a análise constata-se que estas duas “funções” são variantes de “um mesmo padrão entonacional” e, como no artigo anterior, a conclusão é que os aprendizes se baseiam no sistema prosódico de sua língua materna ao enunciar na estrangeira.

O que mais nos chama a atenção nesse trabalho é o propósito da investigação que, de certa forma, se aproxima do nosso:

Um problema importante dessas alterações prosódicas é que podem provocar a falta de inteligibilidade da produção oral. Outro problema, não menos inquietante, é que essas alterações prosódicas podem criar situações embaraçosas ou inclusive chegar a ofender involuntariamente um nativo, pelo simples fato de empregar um contorno melódico associado a uma atitude diferente na LM e na LE (COUTO et alii, 2011, p. 115).

Antes de passar para a apresentação da próxima série de estudos, gostaríamos de chamar a atenção sobre dois pontos que avaliamos como positivos com relação aos trabalhos que resenhamos, o primeiro deles é que os aspectos que envolvem a CA são pensados de forma entrelaçada à produção oral, como ficou claro nos estudos de Masip (1998), Allegro (2004) e Sandes (2010); o segundo, é que cada um deles aponta para matizes que poderiam ser explorados no trabalho mais específico com esses aspectos, como é o caso dos trabalhos de Carvalho (2006) e dos do grupo de Couto (2010, 2011), que têm como objetivo que os aprendizes atentem para fatores de prosódia (entonação, ritmo e intensidade) que incidem na produção de sentido nas interlocuções. Apesar de que notamos uma preocupação muito maior com a produção oral dos aprendizes na língua estrangeira (do que com aspectos ligados mais especificamente à CA), pensamos que as contribuições de todos esses estudos são relevantes para a compreensão de nosso objeto de estudo.

Estudos de linguística aplicada

Neste campo específico, tivemos acesso a dois estudos, o primeiro deles é a dissertação de mestrado de Silvana Salino Ramos Lopes defendida na Universidade Estadual

de Londrina e denominada “Compreensão e produção oral nos livros didáticos de língua espanhola elaborados para brasileiros e direcionados ao ensino médio” (2005), na qual a autora analisa, com base em estudos da linguística aplicada sobre estratégias de ensino e aprendizagem, a forma como é trabalhada a “compreensão oral” em oito livros didáticos dessa língua.¹¹³ Nesta investigação, depois de refletir sobre a importância da memória, a pesquisadora – que a entende como capacidade de retenção e armazenamento de informações (2005, p. 31-33) –, recolhe definições de compreensão oral observando as regularidades presentes nas mesmas e criando, a partir destas, uma definição que divide o que ela chama de “compreensão oral” em três fases¹¹⁴, as quais enumera da seguinte forma (ibid., p. 30):

- 1ª) percepção dos sons (fonemas) através das ondas sonoras, a partir da seleção entre o que é dito e os ruídos de fundo;
- 2ª) segmentação da mensagem em unidades menores (como sujeito, verbo ou outros elementos);
- 3ª) interação das informações novas com as informações já existentes na memória de longo prazo.

A pesquisa (ibid., p. 199, 200) também revela que as atividades mais comuns nos livros didáticos de língua espanhola são as chamadas “unidirecionais”¹¹⁵, nas quais os alunos simplesmente reagem à audição em tarefas como completar o texto e responder perguntas, sem que aí seja suposto algum tipo de “interação” entre falante e ouvinte. Em contrapartida, segundo a autora, e ainda que se refira somente a três dos oito livros didáticos analisados, também há atividades interativas, as quais denomina “bidirecionais”, porque enfatizam tanto a compreensão quanto a produção oral, o que faz com que “se aproximem mais das situações da vida real” – como ela mesma ressalta (ibid., p. 201).

¹¹³ Lopes seleciona oito livros didáticos de espanhol como língua estrangeira editados no Brasil a partir de 1999 e direcionados ao Ensino Médio e se detém no volume destinado ao nível intermediário de cada coleção (id. p. 56-57).

¹¹⁴ Para chegar a estas três fases da compreensão oral a autora baseou-se principalmente em GOH, C.C.M. *Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas*. São Paulo: SBS, 2003. GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción*. v. 3. Madri: Edelsa, 1996, LÓPEZ GARCÍA, A. *Comprensión oral del español*. Madri: Arco/Libros, 2002, KOSTER, C. J. La comprensión oral en una lengua extranjera: reconocimiento de sonidos y palabras. In: *Cable*. Madri, n. 8, nov. 1991, p. 5-10 e POCH OLIVÉ, D. Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados. In: *Carabela*, 49, feb. 2001, monográfico: El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de E/LE. Madri: Sociedad General Española de Librería, 2000, p. 5-15.

¹¹⁵ A pesquisadora baseou-se em GOH, C. C. M. *Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas*. São Paulo: SBS, 2003.

A compreensão e a produção oral são vistas como interligadas e pensadas na interação entre falante e ouvinte, o que demonstra uma aproximação do estudo de Lopes à abordagem comunicativa ou à “por tarefas”, conforme descrevemos no primeiro capítulo. Quanto à compreensão oral, embora a autora atribua um papel importante à memória – no sentido que parafraseamos acima –, sua concepção está centrada nos aspectos físico e perceptivo da compreensão oral, como pudemos ver em sua definição. Arriscamo-nos a dizer que é uma concepção ainda muito ligada à fonética e à fonologia e que não explora outros aspectos, os quais trataremos mais adiante, ainda neste capítulo.

O segundo estudo desse grupo é a dissertação de mestrado de María Hortensia Blanco García Murga, defendida na Universidade de Brasília: “As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol” (2007). Trata-se de um estudo de caso, que se inscreve na Linguística Aplicada e na Psicologia Social realizado com aprendizes brasileiros de espanhol, que analisa as atitudes que os alunos têm com relação ao que a pesquisadora denomina “variedades diatópicas ou regionais” (2007, p. 1). O que mais nos interessou nessa pesquisa foram os efeitos que aspectos que podem ser vinculados à compreensão auditiva – termo mobilizado pela autora – podem ter na produção dessas atitudes. Vejamos como foi realizada a experiência (ibid., p.15-16): a parte da pesquisa reservada às audições foi feita em duas etapas, na primeira não se informava aos aprendizes sobre quais variedades escutariam; depois da audição, estes tinham que responder um questionário o qual lhes perguntava quanto era agradável cada uma das variedades escutadas. As conclusões às quais a pesquisadora (2007, p. 47) chegou foram as seguintes:

[...] os sujeitos participantes interpretam as escalas bipolares de agradável – desagradável como uma avaliação de compreensão auditiva do discurso, bem como dos atributos da personalidade do falante inferidos no próprio discurso, ou da qualidade de voz. Os dois aspectos possuem um efeito nas atitudes manifestadas com relação a cada falante e também com relação a uma variedade do espanhol, que, até esse momento, para os ouvintes, ainda permanece intuída, mas não reconhecida. Por outro lado, a respeito da compreensão do discurso, considerando que esses falantes representam variedades linguísticas diferentes, pode se dizer que para os alunos de E/LE há variedades que apresentam muito mais dificuldade na

compreensão auditiva do que outras e, em consequência disso, alguns falantes são avaliados menos favoravelmente do que outros.

Dessa forma, explica-nos a autora (ibid., p. 44), que trabalha sob a perspectiva das atitudes linguísticas¹¹⁶, as “variedades chilena, cubana, e de Madri”, por terem sido consideradas pelos aprendizes como menos compreensíveis¹¹⁷, também foram marcadas como pouco agradáveis; enquanto as “variedades mexicana, argentina e sevilhana” foram consideradas de maneira favorável, por lhes terem soado mais agradáveis. Ainda conforme Murga (ibid. p. 46), na segunda etapa, quando eram informados das origens das “variedades”, os aprendizes passavam a valorizá-las conforme o “*status*” que lhes atribuíam, não mais de acordo com sua compreensão. Assim, as variedades peninsulares (madrilena e sevilhana) e a mexicana foram mais bem recebidas que as outras.

De nossa perspectiva, esse trabalho demonstra que a compreensão auditiva é afetada não só pela forma da materialidade sonora que pode apresentar aspectos como rapidez na fala, truncamentos de palavras ou muitas junturas entre vocábulos, mas também pela valoração que o aprendiz faz – tendo em vista as imagens que projeta – das variantes que escuta.

Estudos de análise do discurso

Neste item discorreremos sobre dois estudos. O primeiro é de Patrícia H. Franzoni e corresponde à publicação de sua tese de mestrado, defendida na UNICAMP, em livro: *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em linguística aplicada* (1992). Aqui nos reportaremos ao capítulo 2, intitulado “Ensinar/aprender uma língua estrangeira, ou lidando com o alheio”, no qual a pesquisadora analisa – com base numa crítica a certos conceitos formulados no campo da Linguística Aplicada – o “jogo interativo” em aulas de espanhol LE

¹¹⁶ Segundo Murga (2007, p. 18), o estudo das atitudes linguísticas é realizado por diferentes disciplinas, entre as quais estão a Sociologia da Linguagem, a Psicologia Social da Linguagem, a Sociolinguística, a Antropologia Linguística e a Análise do Discurso.

¹¹⁷ Dado que, segundo a própria estudiosa, foi possível auferir por meio de uma entrevista.

durante atividades de CA. De acordo com a autora (1992, p. 26), o jogo interativo estabelece os papéis do professor e do aprendiz: o primeiro é “quem sabe”, o segundo é “quem não sabe e (supostamente) quer saber”. Neste contexto, a “tarefa de transcrição de material sonoro” seria as que mais pressão exercem sobre estes papéis, podendo fazê-los perder o controle do processo de ensino/aprendizagem (ibid., p. 28). Como mostra a estudiosa, “os percursos para chegar ao lugar do saber não são nem previsíveis nem tampouco controláveis por explicações ou mesmo por comentários mais, ou menos, detalhados”. Nesse sentido, ela adverte que o “controlável” e o “fúgido” entrecruzados têm uma “presença constitutiva” na sala de aula (ibid., p. 37) e acrescenta que o reconhecimento dessas características intrínsecas ao processo de ensino/aprendizagem é o “pré-requisito indispensável”, para “tentar dar conta desse processo de um modo efetivo” (ibid., p. 38).

Esta última questão nos pareceu extremamente pertinente para nossa investigação, uma vez que, como professores, procuramos exercer o “controle” desse processo e de forma muito especial durante as atividades de CA, nas quais insistimos em que nossos aprendizes “compreendam”, “produzam”, ao realizarem a tarefa, mas sem nos aperceber do encontro com o alheio – “com o novo, com o outro”, nas palavras de Franzoni (ibid., p. 37) – traz à tona não só a complexidade da “apropriação” da “palavra alheia”, mas também o “fúgido”, com o qual não sabemos muito bem como lidar (ibid.). E é o contato (confronto) com esse alheio/novo, conclui a estudiosa (ibid.), que vai propiciar os deslocamentos do aprendiz rumo à aprendizagem da língua estrangeira.

O segundo estudo é um artigo de Sergio Flores Pedroso, docente da Universidade Federal de Mato Grosso, intitulado “Compreensão auditiva: o inútil cativo do discurso” (2002), no qual o autor analisa, com base na análise do discurso, uma aula focalizada numa atividade de compreensão auditiva – de acordo com sua própria designação – em língua estrangeira. Em sua análise o pesquisador observa que o docente – bem como o livro didático

que ele usava – procurava que seus alunos reproduzissem “literalmente” as palavras do texto auditivo ou, no máximo, usassem um sinônimo e, no caso de fragmentos maiores, uma paráfrase. Para tanto, tomado pela ilusão da univocidade do sentido, o docente se esforçava para silenciar outros sentidos que “teimavam” em aparecer, direcionando a atividade para um exercício gramatical. Pedroso (2002, p. 125), então, aproveita para propor uma abordagem que estimule o aparecimento de discursividades diversas – por exemplo, um trabalho que instigue a comparação dos sentidos escutados com discursividades nas quais o brasileiro se inscreve predominantemente e que leve a “perguntas provocativas” que questionem sentidos específicos que tenham aparecido na atividade – com o objetivo de contribuir à “inscrição dos estudantes” na língua estrangeira, pois, segundo o estudioso, “tomar a direção da diversidade de práticas discursivas significa investir na interpretação enquanto trilha mais rápida para acessar uma discursividade diferente” (ibid.) ou discursividades mais predominantes na língua estrangeira.¹¹⁸ Confessamos que nos identificamos com as conclusões de Pedroso; por isso, no capítulo 4 especialmente, retomaremos várias delas.

Algumas considerações

Para encerrar este capítulo, vamos nos concentrar fundamentalmente no segundo item, no qual os estudos apresentados jogam luz sobre um ou mais aspectos disso que vimos chamando de “compreensão auditiva”. A pluralidade de perspectivas – inclusive teóricas – torna visível, mais uma vez, a complexidade desse objeto e, ao mesmo tempo, impulsiona-nos na procura de integrar as contribuições desses estudos. Para tanto, traremos aqui a proposta realizada num artigo nosso de 2010, na qual – levando em conta os estudos apresentados

¹¹⁸ De fato, o estudioso retoma uma das versões da definição formulada por Serrani-Infante (1998a e 1997b) e por nós já citada na Introdução desta dissertação.

neste mesmo capítulo – propusemos uma definição da CA baseada em duas etapas¹¹⁹. Citar essa proposta nos permitirá uma certa síntese e, também, nos imporá um esforço para começarmos a pensar nosso objeto com a adequação que sua complexidade nos impõe e, também, mais acorde à perspectiva teórica que aqui tomamos, a discursiva.

A referida proposta contemplava:

Etapa físico-perceptiva – refere-se à percepção do ouvido dos parâmetros físicos da onda sonora: sua duração, frequência e sua intensidade – termos mobilizados pelos estudos de fonética e fonologia e pelos de prosódia, nos quais tais aspectos são abordados com o auxílio de programas computacionais. É a etapa de impressão perceptiva, de identificação e de discriminação de sons; entram aí os filtros de que tratam Allegro (2004) e Sandes (2010). Um claro exemplo é o que ocorre na “dicção fluida” (MASIP, 1998) da enunciação em língua estrangeira: alguns processos podem impedir o aprendiz de traçar ou de “encontrar” a fronteira entre as palavras ou, se preferirmos, entre os significantes. No caso do espanhol, os processos mais comuns desta ordem, de acordo com o próprio Masip (ibid.), são as junturas. Da mesma forma, a percepção de um som como outro – nunca isolado, sempre num *continuum* no qual fica intrinsecamente entrelaçado a tantos aspectos: o ritmo, a entonação, um processo de topicalização, para apenas mencionar alguns – pode provocar que se compreenda um vocábulo que faça (outro) sentido na cadeia ou que produza *nonsense* (ALLEGRO, ibid.; SANDES, ibid.).

Etapa interpretativo-compreensiva – é a etapa de atribuição de sentido ao que foi escutado. Não é um simples gesto de decodificação: de uma perspectiva discursiva, pensamos o sujeito como inscrito numa memória, vinculada ao real da história. Num determinado contexto sócio-histórico e afetado por uma memória discursiva (por saberes,

¹¹⁹ Na proposta original dividíamos em três etapas: física, perceptiva e interpretativo-compreensiva; aqui optamos por fundir as duas primeiras, já tomados pela noção de (des)continuidade entre elas, a qual trataremos a seguir.

por uma memória do dizer), o sujeito do discurso relaciona o “ouvido” ou o “escutado” com saberes filiados a essa memória e às antecipações imaginárias que aí projeta (a respeito daquilo do que se fala, de seu interlocutor, de seu lugar social e do lugar social do seu interlocutor). Esse jogo imaginário nega a transparência da linguagem, levando à polissemia, à ambiguidade – materializações estas do equívoco constitutivo da língua, como diria Pêcheux (2006 [1988]). Nesta perspectiva a língua pode prestar-se a não comunicar, o que nega a premissa base da abordagem comunicativa: a da língua como instrumento de comunicação.

Ao escrever esse texto, fizemos questão de esclarecer que, mesmo que pudesse parecer que falávamos de etapas delimitadas e sucessivas – a categorização foi feita apenas como um esforço para reunir as contribuições e os aspectos dos trabalhos consultados –, na verdade pensávamos nelas numa relação de simultaneidade e de complementariedade, ou melhor, ainda de (des)continuidade pois, como destaca Pedroso (2002, p. 119), com base em formulações de Serrani (2000, p. 117)¹²⁰, numa abordagem baseada na Análise do Discurso, trabalha-se com a “concorrência simultânea do formal e do enunciativo” no funcionamento da linguagem.¹²¹ Com esse prefixo entre parêntese reconhecemos algumas especificidades nos diferentes planos de abordagem de um áudio, de um texto emitido oralmente, e ao mesmo tempo estamos marcando que há aí uma continuidade entre elas que deve ser explorada.

Hoje, neste ponto da escrita de nossa dissertação, pensamos que esse texto (CABRAL, 2010) conseguiu reunir aspectos que reconhecem a já referida complexidade de nosso objeto; no entanto, também pensamos que seria mais produtivo começar a falar não em etapas, mas em aspectos que, de modo entrelaçado, integram essa “dimensão do saber a língua”, como diremos com mais propriedade no capítulo 4. Isso também nos levaria a evitar falar do físico-

¹²⁰ SERRANI, S. Singularidade Discursiva na Enunciação em Segundas Línguas. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos* 38. Campinas, IEL-Unicamp, p.109-120.

¹²¹ Quando dizemos “numa relação de simultaneidade e complementariedade” estamos pensando em frisar o que o próprio Pêcheux (2006 [1988]) designa quando determina que não há uma fronteira entre descrever e interpretar.

perceptivo e, portanto, a evitar a separação com relação ao interpretativo. A divisão, no entanto, parece funcionar positivamente quando pensamos na instância das práticas dentro de processos de ensino/aprendizagem que concebemos como parte das condições de produção de um processo de inscrição, por parte de um sujeito da linguagem, na ordem da língua outra.¹²² De fato, ela pode contribuir no sentido de produzir gestos que focalizem – de modo sensível – aspectos que pensamos absolutamente integrados num trabalho simbólico de *interpretação* (ORLANDI, 1996). Por isso, também fica claro que a própria designação “CA”, que colocamos entre aspas para marcar a distância que tomamos de forma mais clara neste momento da dissertação, já não consegue designar nosso objeto¹²³, o que tinha sido, de alguma forma, assinalado quando falamos dela como uma “dimensão do saber a língua”, fortemente entrelaçada a outras dimensões.

Nesse sentido, tomando como base reflexões de Payer (2007), pensamos que isso que se nomeia como “CA” precisa ser vinculado à *instância da oralidade* (não desvinculada da escrita, mas com sua materialidade própria), no caso, *na língua espanhola*.¹²⁴ E, portanto, também se relaciona à série de sentidos vinculados à *materialidade do oral*. Consideramos preciso diferenciar essas duas instâncias, já que nem sempre coincidem, como veremos ao abordar a primeira cena de nosso capítulo 4. Dessa forma, estamos tentando dizer que essa dimensão do saber a língua que vinculamos às instâncias do oral e da oralidade abrangem uma complexa série de sentidos: a diversidade, o local, o regional, o fluído, os implícitos alojados no funcionamento da memória discursiva, o jogo de formações imaginárias que constitui a interlocução com o outro em cada espaço de enunciação – para apenas mencionar alguns deles.

¹²² Como já antecipamos, esse processo de inscrição, segundo Serrani-Infante (1997b, 1998b), funciona como a especificação de um processo de identificação.

¹²³ Talvez faça a referência a uma parte de algo muito mais complexo.

¹²⁴ Dessa perspectiva, a designação “produção e compreensão *oral*” – tão regular, também – talvez pudesse ser mais expressiva, dando (melhor) conta do que colocamos. No entanto, também sabemos que ela traz as aderências de ser pensada de maneira redutora, e não como estamos tentando conceber aqui a dimensão da qual falamos.

Colocar a CA em relação com esses sentidos implica projetar os vários aspectos que constituem essa *dimensão do saber a língua*, esse trabalho de *interpretação* (muito ligado ao de produção) *que vinculamos às instâncias do oral e da oralidade*. De nossa perspectiva, tal trabalho deve estar no horizonte de nossa reflexão alimentando nossas práticas – constituindo-as, atravessando-as.

Feita essa série de considerações, passamos a nosso capítulo 3, no qual continuaremos indagando sobre o trabalho realizado com a CA em livros didáticos de espanhol língua estrangeira, com forte circulação no Brasil.

CAPÍTULO 3

AS PRÁTICAS RELACIONADAS À *COMPREENSÃO* *AUDITIVA* EM LIVROS DIDÁTICOS DE E/LE

Neste capítulo pretendemos explorar o lugar da CA em livros didáticos (LDs) mobilizados em práticas de ensino de ELE no Brasil. Para tanto vamos pinçar alguns exercícios, atividades, tarefas ou experiências¹²⁵ presentes em dois desses instrumentos: Nuevo ven 1 (2007, 2ª ed., Edelsa, Espanha)¹²⁶ e Hacia el español – nivel básico (2004, 6ª ed., Saraiva, Brasil). A observação de certas regularidades na produção dos LDs de língua estrangeira na contemporaneidade – e de espanhol no Brasil – nos permitem afirmar que os que aqui abordaremos funcionam no lugar de todos e de qualquer um dos instrumentos do universo referido pelo sintagma “livros didáticos de língua estrangeira” (especificado, no caso, como “de Espanhol/Língua estrangeira” – E/LE). Tal observação se aplica claramente ao primeiro dos LDs mencionados (Nuevo ven 1); o segundo, como veremos, apresenta certas singularidades, no entanto, estas não são expressivas no que se refere ao tratamento da CA.

Esses livros funcionam como reformulações, respectivamente, de: *Ven 1*, publicado na Espanha em 1990, e *Hacia el español – nivel básico*, publicado no Brasil em 1997. Nossa finalidade é identificar o funcionamento do que vimos denominando como CA, levando em

¹²⁵ De nosso ponto de vista, os termos “exercício”, “atividade” e “tarefa” remetem a teorias específicas abordadas no capítulo 1: o primeiro à repetição behaviorista difundida pelo método audiolingual; o segundo se filia ao “fazer” da Abordagem Comunicativa e o terceiro, também, mais claramente, ao que se designa como “Abordagem por Tarefas” e que tem como objetivo que o aprendiz seja capaz de desempenhar-se adequadamente nessa língua numa determinada situação. Assim sendo, sempre que possível, vamos nos valer dos termos conforme são mobilizados na bibliografia que consultamos, pois cada um deles expressa uma filiação teórica que não queremos apagar.

Por sua vez, cremos necessário introduzir o termo “experiência” e ampliar essa série, pois entendemos que permitiria considerar o sujeito aprendiz como “sendo afetado” por um determinado trabalho com a língua indo, assim, além da designação daquilo que aparece mais vinculado aos “afazeres” realizados dentro e fora da sala de aula; com esta observação acreditamos estar mais próximos dos pressupostos da AD. Oportunamente, ainda neste capítulo, lançaremos mão desse termo para, inclusive, considerarmos se é possível detectar uma proposta deste tipo nos LDs que analisamos.

¹²⁶ Num cotejo entre a primeira edição (2005) – em boa parte realizado em nossa prática de ensino com esse livro – e a que aqui abordaremos observamos que não houve mudanças expressivas para a análise que nos propomos.

conta não só a relação das práticas a ela vinculadas com as abordagens e as teorias que as norteiam, mas também os discursos que as perpassam e que pressupõem um determinado sujeito da linguagem. Procuraremos fazê-lo apontando as regularidades na forma de abordar e considerar o trabalho com a CA nesses livros. Esclarecemos que optamos por focalizar o primeiro volume de ambos LDs (sem que isso prejudique a possibilidade de estabelecermos algumas relações com outros volumes da coleção) pensando que nele são estabelecidas as bases de um trabalho com a língua, que há professores que apenas trabalham com esse volume, pois o colocam em relação com materiais próprios¹²⁷ e, por fim, que muitos alunos desistem dos cursos, daí que a relação inicial com a língua estrangeira fique marcada por esse modo específico, plasmado no primeiro volume, de – em nosso caso – abordar o espanhol.

Assim, no item 1, vamos apresentar as razões que nos levaram a trabalhar com LDs, primeiramente, de modo mais genérico e, imediatamente, focalizaremos o caso dos dois instrumentos linguísticos que constituem nosso *corpus*, de modo mais específico: como já dissemos, *Nuevo ven 1* e *Hacia el español - nivel básico*. Em seguida, nos itens 2 e 3, analisaremos cada um desses livros. Neles vamos acompanhar um certo movimento, que será o mesmo em ambos os casos: no primeiro subitem de cada parte (2.1 e 3.1. respectivamente) apresentaremos a composição de cada uma das coleções e abordaremos suas filiações com relação às abordagens metodológicas e/ou às teorias linguísticas com base no que foi desenvolvido, fundamentalmente, no capítulo 1. Posteriormente, no subitem seguinte (2.2. e 3.2. respectivamente), a partir da perspectiva discursiva que adotamos, analisaremos o funcionamento da CA; em ambos os casos nossa análise consistirá em pinçar alguns recortes que nos parecem significativos, por indicarem certos funcionamentos regulares nesses instrumentos linguísticos. No caso do *Nuevo ven 1*, segmentaremos o item 2.2. mediante títulos em itálico (não numerados) que farão referência a aspectos detectados na própria

¹²⁷ Há casos nos quais o docente, de fato, chega a utilizar esse volume durante dois anos ou mais.

análise e que culminarão num item específico (*“Algumas considerações e possíveis deslocamentos”*), no qual recolheremos alguns aspectos vistos na análise e teceremos reflexões que nos permitam afinar a compreensão de nosso objeto. No caso de *Hacia el español*, nos limitaremos a trabalhar tomando como base a comparação com a análise do primeiro instrumento (*Nuevo ven*) e tal comparação será fundamental na seleção dos fragmentos que dele mobilizaremos. Ao encerrar esse item, passaremos a realizar umas breves considerações que nos permitam fechar o presente capítulo.

Cabe notar que abordaremos esse corpus mobilizando alguns trabalhos de maneira específica. De um lado, os de Grigoletto (1999) e Coracini (1999) – a primeira estuda LDs de inglês como língua estrangeira, enquanto a segunda, de língua portuguesa – uma vez que os pressupostos detectados por ambas as autoras na formulação de atividades de leitura nos pareceram muito semelhantes aos que podemos identificar nas práticas com a CA em LDs de língua espanhola. De outro lado, vamos nos servir dos estudos de De Nardi (2007) que, em sua tese de doutorado, investigou a concepção de língua, cultura e ensino presente em LDs de língua espanhola apoiando-se na AD. De forma imbricada, em nossa análise (itens 2.2 e 3.2) faremos uma categorização dos tipos de “exercícios” com base principalmente nas propostas de Besse e Porquier (1991) que analisaram, de forma geral, práticas didáticas variadas e, também, nas de Ur (1992). Cada um desses autores, para determinar as categorias, toma como eixo central o objetivo dos “exercícios” que trabalham nas línguas por eles abordadas: francês e inglês. Como um aprofundamento da questão e a partir da Análise do Discurso (AD), em determinados momentos de nossa análise também recorreremos aos estudos de Payer (2006) e Motta (2010) sobre “memória representada” e “memória constitutiva”. Por último, a partir dos estudos de Serrani-Infante (1997a), procuraremos observar, nesses LDs, o tratamento da heterogeneidade linguística – entendida no plano da diversidade e da alteridade.

Resta ainda observar que, em nossa análise, faremos referência a consultas pontuais realizadas com uma das autoras do livro *Hacia el español* e a uma funcionária da editora do *Nuevo ven*.¹²⁸ Passamos, agora, ao primeiro item deste capítulo.

1. Por que analisar (estes) livros didáticos?

Entre o que os “métodos” e as “abordagens” “prescrevem” – algo de que tratamos, sobretudo, no capítulo 1 – e a prática da sala de aula estão os LDs, importantes instrumentos linguísticos que dão sustento, como veremos, a esta relação. Como objetos simbólicos, produzidos dentro de determinadas condições de produção, cremos que os LDs representam uma instância importante no processo de gramatização (AUROUX, 1992) e de instrumentalização de uma língua, inclusive, se pensamos nas práticas de ensino e aprendizagem e nas relações que, nesse contexto, acabam sendo travadas entre sujeito/língua. Com base em reflexões de Diniz (2008), afirmamos que o imaginário de língua espanhola com o qual os aprendizes entram nos processos de ensino/aprendizagem pode ser confirmado ou ressignificado por efeito do trabalho com a língua que proponham. Nessa perspectiva, tanto esses instrumentos, como a própria produção linguística – a enunciação nesse outro simbólico, como diríamos a partir de definições formuladas por Serrani-Infante (1997b, 1998b) – poderá ser efeito desse mesmo trabalho. Com isto queremos dizer que os LDs, com base em reflexões de Orlandi (2005b), podem determinar a própria forma do aprendiz se relacionar com a língua espanhola.¹²⁹

¹²⁸ As consultas realizadas a Federica Toro, diretora comercial da Editora Edelsa, e a Fátima Cabral Bruno, uma das autoras da coleção *Hacia el español* aconteceram em setembro de 2009 e foram muito pontuais: a primeira por e-mail e a outra por telefone.

¹²⁹ Cabe lembrar que, na AD, o conceito de “determinação” não implica uma relação de causa-consequência; de fato, o que afirmamos, atinge maior expressividade à luz do que afirmaremos imediatamente, ao falar do lugar do LD nas práticas de ensino.

Seguindo esse raciocínio, nas práticas de ensino de espanhol no Brasil, conforme acreditamos com base na bibliografia em que nos apoiamos – parte da qual citaremos imediatamente –, os LDs têm funcionado como “manuais”¹³⁰ e, acrescentaríamos, “manuais de instruções”, uma vez que, como tais práticas têm se articulado ao redor deles (tendo estes como centro), esses instrumentos chegam a determinar não só o tempo que o docente deve se dedicar a determinado tema, mas também a própria sequência das partes das aulas por ele ministradas. Entretanto, como aponta Serrani (1988, p. 183-184), esses materiais deveriam ter um papel exclusivamente “mediador” e operar como um dos componentes das condições de produção do processo de ensino-aprendizagem.

Esse gesto que coloca os LDs num lugar central e articulador da prática de ensino acontece não apenas no caso da língua espanhola; poderíamos dizer que é algo frequente em diferentes línguas e em diferentes modalidades de ensino. Segundo Coracini (1999, p. 33-34) a legitimação do livro didático (LD) pela escola transforma-o num “discurso da verdade” que, como tal, acredita-se que deve ser “assimilado” tanto por alunos como por professores. Nesse sentido a autora¹³¹, fazendo um histórico, acrescenta:

É voz corrente e antiga que o livro didático constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio [...]. Vale lembrar, no entanto, que [...] com o advento da abordagem comunicativa, o livro didático passou a ser criticado, sobretudo por professores de língua estrangeira de modo que, durante muito tempo, o livro estava materialmente ausente ou pelo menos o professor evitava, deliberadamente, a adoção de um único livro, como uma maneira de responder às críticas que lhe eram imputadas por pedagogos e linguistas aplicados: o LD constituiria um material fabricado, artificial pouco ou nada comunicativo que escravizaria o professor, limitando e até impedindo sua criatividade. [...] [Entretanto] sem que se tivesse deixado de usar o livro didático, ainda que às escondidas, com base para a elaboração de exercícios e apostilas, só bem recentemente voltou-se a admitir que ele ocupa um lugar central no ensino de línguas estrangeiras, tanto quanto nas demais disciplinas, a ponto de nos levar a questionar se o ensino está centrado no aluno, como gostariam

¹³⁰ Aproveitamos o deslizamento que, na projeção imaginária dos professores, trata (“sinonimicamente”) o “livro didático” como “manual” para colocar este significante em relação com os sentidos que um dicionário (cf. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, 2001) traz no verbete correspondente: conjunto de “diretrizes”, “guia prático” ou “livro que orienta a execução ou aperfeiçoamento de determinadas tarefas”. Notamos que nessa série de sentidos prevalece o de “orientar”, que poderia vir a designar o funcionamento de um LD no contexto das práticas de ensino; porém, como veremos, não será esse o sentido que prevalecerá porque, dentro das condições de produção de tais práticas, o LD tende a funcionar “pautando” – ou, se preferirmos, para mobilizar um termo caro à AD: “determinando” – o ritmo do trabalho.

¹³¹ *Ibidem*, p. 34.

pedagogos e professores ou no livro didático, do qual o professor não seria senão o mediador (CORACINI, 1999, p. 33-34).

De acordo com a perspectiva de nossa investigação, acreditamos que o apoio excessivo nesses instrumentos apareça com mais frequência ainda no trabalho com a compreensão auditiva (CA), pois, se trata de uma dimensão pouco explorada pelos métodos e abordagens de ensino de línguas e pelas pesquisas desenvolvidas no campo dos estudos da linguagem como mostramos nos dois primeiros capítulos desta dissertação. Ainda nesse sentido, corroborando o que dissemos, recorremos às observações de González (2010, p. 51-52) com relação ao tratamento – embora a autora não esteja abordando esse aspecto de forma exclusiva – do que se designa como “compreensão oral” presente nos LDs excluídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - 2011).¹³² Segundo a autora (ibid.), tais atividades:

[...] em muitos casos limitam-se à escuta, por vezes desnecessária, dos textos presentes no livro do aluno, sendo mínima a presença de textos de fontes variadas (rádio, TV, cinema, Internet, etc.). As atividades de produção oral se concentram em propostas de repetição e substituição de itens a partir de alguns modelos ou de conversas com colegas, sem o estabelecimento de finalidades precisas, e sem preocupação com a escolha, por parte do aluno, de registro e vocabulário adequados à situação de fala, que lhe permitam fazer-se entender, sem preocupação com levá-lo a negociar sentidos para compreender e ser compreendido pelo seu interlocutor. No fundo, nos livros, tudo está organizado ainda em função da exploração de itens gramaticais e de vocabulário.

Embora os LDs que analisamos não tenham feito parte do programa citado pela autora, parece-nos pertinente trazer as observações tecidas por esta para mostrar o quanto a produção

¹³² O PNLD é um programa do Ministério da Educação do Brasil <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668> encarregado, a partir da publicação de um edital, de analisar coleções de LDs (todas as apresentadas pelas editoras que definam se submeter à seleção) em várias áreas de conhecimento, que se destinam ao ensino médio e fundamental, e também de disponibilizar aos professores das escolas do país aquelas que são aprovadas na avaliação realizada por equipes de especialistas convocadas para tal fim. Para tanto, ao final de cada processo, como parte da implementação desse programa, disponibiliza-se um guia no qual são incluídas as resenhas de tais coleções.

De acordo com a resolução CD/FNDE nº 60 de 20 de novembro de 2009, o programa (que vem funcionando no país, mesmo que com outra designação, desde 1929) passou a incluir por primeira vez, a partir de 2010, a avaliação das coleções didáticas que contemplassem língua estrangeira, especificada como *inglês ou espanhol* no âmbito do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e como *inglês e espanhol* no do ensino médio. Para ver a resolução consultar o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3369-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-60-de-20-de-novembro-de-2009>>.

Esclarecemos ainda que, no artigo de González que aqui citamos, a autora trata do PNLD-2011 referente aos LDs destinados ao ensino fundamental.

atual desses instrumentos linguísticos de espanhol está marcada por certas rotinas e ritmos de trabalho.¹³³

Além desse aspecto, em nosso caso específico, consideramos que a relação que o professor trava com esses instrumentos linguísticos (que, por sua vez, não trabalham a especificidade da relação entre espanhol e português) acaba alimentando o modo como esse mesmo professor trata o que regularmente se designa como “proximidade”¹³⁴ entre essas línguas, e de forma especial no que se refere ao trabalho com a CA. Neste caso, por efeito de um certo vazio de reflexão que vimos que afeta esse trabalho tanto nos “métodos” quanto nas “abordagens” e pela reflexão incipiente que não chega a afetar as práticas que observamos no capítulo 2, a ilusão de competência espontânea – um conceito de Celada (2002) que já apresentamos na Introdução desta dissertação – se apresenta com mais força.¹³⁵ No momento em que o professor, tomado por esse efeito, e por um desejo de complementar, de ampliar o trabalho com o LD, tenta “sair” deste e propõe práticas com a CA mobilizando “materiais avulsos”, notamos duas regularidades: por um lado, o gesto de recorrer a outros LDs como base para a elaboração dessas práticas, o que muitas vezes corresponde, de fato, a uma reprodução das propostas deles recortadas; por outro, certa busca inovadora que, de modo geral, procura uma saída projetada como “lúdica” e que, com frequência, se resolve da mesma forma: reduzindo-se à mera apresentação, em sala de aula, de uma canção (cuja letra se apresenta sob a forma de um texto com espaços em branco a serem preenchidos na hora da

¹³³ As observações de González vão na direção de reafirmar algo que já dissemos na introdução deste capítulo: os LDs que aqui abordaremos funcionam no lugar de todos e de qualquer um dos instrumentos do universo referido pelo sintagma “livros didáticos de língua estrangeira” (especificados, em nosso caso, como E/LE).

¹³⁴ Vale lembrar que, de acordo com González e Kulikowski (1999, p. 17), a proximidade (ou a distância) não está na língua, mas na construção projetada pelo aprendiz na relação travada entre ele e a língua estrangeira em função de múltiplos fatores.

Lembramos, também, que na Introdução relacionamos “proximidade” ao que Celada (2010a) define, com base em Payer (2006), como sendo o funcionamento, por efeito de um trabalho de separação, da memória do português **na** língua espanhola.

¹³⁵ O funcionamento do imaginário de “língua fácil” adquire uma especificidade quando se trata de projetar a questão de “compreender o espanhol” em “interações orais”: no caso, o fato de que “ela, com certeza, dá para entender” se apresenta como uma evidência muito forte para esse sujeito da linguagem. Este pode duvidar sobre se poderá “falar” nessa língua, mas não sobre a possibilidade de compreendê-la na oralidade. Cabe esclarecer que estamos retomando uma série de aspectos que já foram apresentados na Introdução desta dissertação.

escucha) como se isso funcionasse como garantia do trabalho com a CA e “aliviasse a consciência” do docente.¹³⁶

Do universo de LDs que circulam no Brasil e se destinam a escolas e cursos de línguas estrangeiras, um fator que norteou nossa escolha foi a influência que aqueles que definimos abordar têm tido no ensino do espanhol em nosso país nas últimas duas décadas, o que se pode evidenciar pelo número de publicações e reedições¹³⁷ a que já fizemos referência no início do capítulo. Além disso, suas primeiras edições foram importantes para a história do ensino do espanhol em nosso país, pois estão entre as primeiras que surgiram durante a segunda cena de que fala Celada ao abordar aspectos dessa história (2002, p. 123-132)¹³⁸: aquela que teria começado nos anos 90 e que foi marcada, entre outras coisas, por uma forte produção de LDs.¹³⁹

¹³⁶ Esse gesto – que já comentamos em nossa Introdução – nos remete ao que apontamos no capítulo 2 com respeito às práticas levadas a cabo pelos professores que trabalhavam com o livro de Idel Becker, tanto na década de 60 como na de 80, que já naquela época “complementavam” suas aulas “com canções”. Também nos faz pensar no fato de que a procura do lúdico se vincula em muitos casos a trabalhar com o preenchimento de lacunas que correspondem a “estruturas” da língua, nem sempre colocadas em relação com o modo como estas acontecem dentro de determinadas condições de produção no fio do dizer (cf. PÊCHEUX, 2006 [1988]). Veremos isto, de modo especial, ao abordar a primeira cena em nosso capítulo 4.

¹³⁷ Não foi possível detectar a quantidade de livros dessas coleções que ainda são vendidos, porque nem os sites, nem os representantes das editoras nos ofereceram estes dados. Mesmo assim, em consulta via correio eletrônico feita a Federica Toro (2009), diretora geral da editora Edelsa, esta nos disse que o livro *Ven* foi muito vendido e sua nova versão, *Nuevo ven*, naquele momento era comercializada na quase totalidade dos países tanto da Europa como de fora dela e suas vendas já tinham ultrapassado 1 milhão de cópias, o que, segundo a própria diretora, faz desse livro o material de ELE mais vendido da editora. Já na consulta, também via correio eletrônico, a uma das autoras da coleção *Hacia el español*, Fátima Cabral Bruno (2009), obtivemos poucos dados, e só conseguimos um mais preciso: as vendas deste livro que, antes vinham se mantendo em patamares significativos, tinham diminuído, na época de realização dessa consulta, devido a não reformulação dos outros volumes da coleção (*Intermedio e Avanzado*).

¹³⁸ De acordo com Celada (2002, p. 31,32), a primeira cena corresponde àquela marcada pela relação imaginária que o brasileiro estabelecia com o espanhol, segundo a qual “não lhe supunha um saber que requeresse o trabalho de se submeter a seu estudo”. Conforme a autora (ibid., p. 32), “o enunciado possível na boca de não poucos brasileiros até início da década de 90 era: “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?”. A segunda cena, ainda de acordo com a própria estudiosa, estaria marcada por possíveis mexidas ou deslocamentos no funcionamento da memória discursiva sobre essa língua: todos aqueles aos que foi sendo submetida essa imagem cristalizada que a autora trata, com base em noções formuladas por Pêcheux (2009), como um pré-construído.

¹³⁹ Na época em que surgiram esses livros, o número de publicações de E/LE que chegavam ao Brasil ou que eram produzidas nesse país era reduzido. Neste sentido, em uma entrevista por e-mail que realizamos com a Profa. Mônica Mayrink, atual docente na Universidade de São Paulo e ex-coordenadora do curso de espanhol do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), a estudiosa nos disse que em 1993, quando precisava definir o material que seria usado nos cursos do SENAC, deu aulas-piloto com alguns dos LDs existentes na época – entre eles, *Antena 1* (Ed. SGEL), *Intercambio* (Ed. Difusión), *Para Empezar* (Ed. Edelsa) e *Ven* (Ed. Edelsa) –, e optou pelo último. A docente declarou que acredita que o SENAC foi um dos primeiros institutos –

Vale acrescentar que há uma diferença relevante entre os dois LDs selecionados: o *Nuevo ven*, como dissemos, foi feito fora do Brasil, editado na Espanha e, como veremos, para aprendizes não determinados ou, ao menos, não especificados explicitamente nem na capa, nem nas partes introdutórias nem no “Livro do Professor”; em contrapartida, o *Hacia el español* foi publicado no Brasil, por uma editora brasileira, e foi concebido para aprendizes brasileiros.¹⁴⁰ Ademais, enquanto o primeiro não explicita seu referencial teórico e/ou metodológico, como trataremos mais adiante, no segundo encontramos marcas de uma necessidade de estabelecer um lugar teórico, um esforço de relacionar a produção do LD às abordagens metodológicas.

Outro fator que nos conduziu a realizar este recorte foi o fato de que esses livros já fizeram parte das condições de produção de nossa prática docente em mais de uma ocasião, tanto em suas primeiras versões, quanto nas mais recentes.¹⁴¹ Consideramos, com base em observações de Franzoni (1992, p. 49-50), que é importante que, como professores, revisitemos os livros com os quais já trabalhamos, pois, com o distanciamento que traz o tempo e com a perspectiva de análise que podemos mobilizar, é possível refletir melhor sobre esse material que, supostamente, conhecemos tão de perto.

Passamos, neste ponto, a abordar o primeiro dos dois LDs escolhidos.

senão o primeiro – a usar este livro, o que – de nosso ponto de vista – contribuiu para sua projeção como material legitimado e permitiu sua difusão, principalmente, na cidade de São Paulo.

¹⁴⁰ Inclusive, na parte intitulada “Manual do Professor” de *Hacia el español* fica claro a quais aprendizes se destina esse LD.

¹⁴¹ Consideramos válido citar que usamos suas primeiras versões em aulas particulares (*Ven* – de 1999 a 2000; *Hacia el español* – de 2001 a 2012) e as edições mais recentes nas seguintes instituições: VIP Idiomas, em aulas numa empresa (*Nuevo ven* – de 2010 a 2011 – toda a coleção), na Faculdade de Tecnologia de São Paulo (*Nuevo ven* 1 – 2013-2014) e na Faculdade de Americana no curso de Letras – Espanhol (*Hacia el español* – nível básico – de 2004 a 2009). Cabe assinalar que, apenas no caso das aulas particulares pudemos escolher o LD, nas instituições citadas acima, a escolha dos manuais não nos coube, pois já fora realizada pelos docentes anteriores.

2. O caso de *Nuevo ven 1*

2.1. Primeira aproximação e filiações teóricas

O material referente ao *Nuevo ven 1* corresponde ao “Libro del Profesor” com seus três CDs, ao “Libro del Alumno” também com seus dois CDs, e ao “Libro de Ejercicios” e seu respectivo CD.¹⁴² Vamos centrar nossa análise no “Libro del Profesor”, estabelecendo algumas relações com seus respectivos CDs, dois dos quais, inclusive, são os mesmos que acompanham o “Libro del alumno”.¹⁴³ As diferenças do “Libro del profesor”, em relação aos outros do mesmo material, residem no fato de que inclui: as respostas referentes às atividades do “Libro del Alumno”; ao final desse volume, as transcrições dos diálogos que, para o aluno, aparecem registrados apenas no áudio; as orientações para o professor, escritas em vermelho, em um local próximo das atividades¹⁴⁴; e, por fim, um anexo composto de fichas chamado “Voces de Latinoamérica – Actividades de Comprensión Auditiva” que se destina à avaliação desta.¹⁴⁵

Antes das unidades, o LD *Nuevo ven 1* (“Libro del Profesor”) apresenta uma “Introducción” – à qual acabamos de fazer referência em nota de rodapé – (cf. anexo A) e um sumário (anexos B1 e B2). Em nenhum desses campos aparecem explicitações sobre a quem se destina a obra. Da mesma forma, não aparecem especificações relativas à antecipação que os autores e a editora projetam sobre o sujeito aprendiz – pelo menos na versão de que nos ocupamos –, apenas há uma quantificação que remete ao “sucesso de vendas” do LD, pois na “Introducción” se diz: “NUEVO VEN parte de la larga experiencia que proporcionan los

¹⁴² Convém notar que na “Introdução” (cf. anexo A) os autores recomendam o uso por parte do professor de um material opcional, o vídeo “Apartamento para dos” e o site <www.edelsa.es>.

¹⁴³ O “Libro de Ejercicios” será mobilizado apenas quando apresentar algum aspecto relevante para análise que se diferencie das regularidades detectadas no “Libro del Profesor”.

¹⁴⁴ As recomendações para o professor aparecem ao lado de algumas atividades: umas sugerem um exercício prévio à *escucha*, outras explicam algum uso ou explicitam qual estrutura linguística se pretende “praticar”.

¹⁴⁵ É necessário acrescentar que esta parte possui um CD próprio, o terceiro, ao qual já fizemos referência acima.

miles de estudiantes que han aprendido con VEN” (p. 3, maiúsculas do LD).¹⁴⁶ Valendo-nos de reflexões de Celada (2002, p. 121), acreditamos que essa série de apagamentos que observamos na materialidade de nosso objeto aponta para o fato de que este tipo de material produzido na Espanha serviria a “todo e qualquer estrangeiro”. Ao mesmo tempo, o registro (numérico) que aparece na citação que fazemos da “Introdução” se ajusta às promessas de vendas que esta coleção teria no grande mercado que o Brasil, por sua extensão, representa.

Tanto o “Libro del Profesor” quanto o “Libro del Alumno” estão divididos em 15 unidades e três “etapas” subdivididas em seções que seguem sempre a mesma sequência.¹⁴⁷ Observemos abaixo como aparecem denominadas e apresentadas as diversas partes de cada unidade na “Introducción” do LD que abordamos:

Imagem 1. *Nuevo ven 1*,
p. 3.

¹⁴⁶ Cabe observar que, por nossa experiência docente, sabemos que essa coleção tem sido usada, principalmente, em cursos livres, tanto com adolescentes quanto com jovens e adultos.

No caso da série *Ven* uma parte significativa dos “Libros de Ejercicios” destinados à venda no Brasil apresentavam uma especificação: “versión brasileña” que aparecia na capa do volume a qual, de certa forma, funcionava como uma antecipação dos aprendizes aos quais se destinava. Fazemos esta observação sem nos colocar como objetivo a análise das antecipações imaginárias de aprendiz, professor, língua, etc. que nessa obra – e, sobretudo, no paratexto (GENETTE, 2009): capa, contracapa e toda a parte introdutória do mesmo – é possível detectar a partir da análise da materialidade linguística, como se costuma fazer na AD. No entanto, trataremos de algumas dessas antecipações, de acordo com a análise dos aspectos que neste capítulo nos propomos focalizar.

¹⁴⁷ Isso não acontece na unidade 15 que possui uma pequena variação: não apresenta atividades de compreensão auditiva nas seções “A” e “B”.

De Nardi (2007, p. 117) nota que a “fixidez” na estruturação interna das unidades “é uma constante na maioria dos LDs” e, nesse sentido, observa que a “repetição é parte da estratégia de controle proposta pelo LD, que leva a uma automatização não só dos recursos linguísticos que o aluno deve dominar, mas também dos procedimentos de aprendizagem a serem utilizados” (ibid., p. 118). Assim, de nossa perspectiva, poderíamos acrescentar que essa fixidez das sequências está ao serviço de apresentar e traçar, como observaria Orlandi (1996), uma determinada “organização”¹⁴⁸ da língua em função de atender às necessidades de um sujeito que se projeta como “pragmático” (PÊCHEUX, 2006, p. 33) e que se caracteriza por uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica; no caso, a reposta à projeção dessa necessidade se materializa na repetição de uma determinada sequência na apresentação dos aspectos da língua a serem tratados em cada unidade.

No que se refere a sua filiação a um método ou abordagem específicos, no livro *Nuevo ven I* não encontramos nenhum registro. Também não temos nenhuma menção, no “Libro del profesor”, a uma teoria linguística ou de aprendizagem¹⁴⁹, só consta uma referência ao Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e ao *Plan Curricular* do Instituto Cervantes e, assim interpretamos, à linha teórica e à abordagem do primeiro, pois do segundo podemos dizer que consiste num inventário exaustivo das propostas do QECR, que desenvolve e fixa os níveis de referência por ele indicados. No entanto, devemos lembrar que o próprio QECR, como vimos no capítulo 1, também “apagava” sua filiação a uma abordagem, pois, vale recordar que só pudemos vinculá-lo à comunicativa ou a sua sucedânea, a “por tarefas”, por meio da análise de certas marcas que reconhecemos que o colocavam em relação com o discurso dessas abordagens. Algo semelhante ocorre no sumário deste LD (anexos B2 e B3), pois nele podemos observar indícios claros de uma filiação às abordagens mencionadas.

¹⁴⁸ Estamos mobilizando este termo, com base na distinção que a autora (ibidem) faz entre “ordem” e “organização” da língua. Voltaremos sobre ele mais adiante.

¹⁴⁹ González (2004, p.1) adverte que o procedimento de silenciar ou de não explicitar o que chamaríamos de filiações teóricas é bastante regular na produção dos LDs.

Um deles é o fato de que a estrutura de todas as unidades tem um funcionamento regulado pelo tratamento de: a) “competencias pragmáticas” – as quais são apresentadas, de acordo com o que se diz na própria “Introducción” do livro, na abertura de cada uma das unidades mediante a especificação de “funciones comunicativas”¹⁵⁰; b) “competencias lingüísticas”, subdivididas nos seguintes níveis: “gramatical”, “léxica” e “fonológica”; c) “conocimiento sociocultural”. Nesta mesma linha, uma observação mais detalhada das práticas propostas no LD, de acordo com o referido sumário, indica que os diversos componentes – aspectos gramaticais, lexicais, etc. – estão subordinados às funções comunicativas, o que se coaduna com a concepção de língua como “instrumento de comunicação”, que está na base da abordagem comunicativa. Entretanto, cabe notar que, conforme podemos detectar na materialidade desse LD, esta abordagem parece ainda estar muito vinculada aos programas nocio-funcionais primários, aqueles mais próximos do caráter estruturalista, bem ao gosto do método audiolingual – como expusemos no capítulo 1.

Passamos, agora, a abordar o que anuncia o subtítulo do próximo item.

2.2 As propostas que envolvem a CA

A CA ancorada na escrita e subordinada à leitura

Iniciamos pelo seguinte recorte, que consideramos representativo da série de propostas com a CA mais recorrentes na seção A¹⁵¹ e que encabeçam a maioria das unidades do LD. Neste caso se trata de suas primeiras atividades:

¹⁵⁰ De acordo com o LD, as “funciones comunicativas” – que se materializam mediante sintagmas tais como “Saludos y presentaciones”, “Decir tu nombre y preguntar a alguien el suyo” – correspondem, de nosso ponto de vista, a enunciados que antecipam para o aprendiz – interpelado, como veremos mais adiante, como um sujeito pragmático – o que, ao final de cada unidade, ele será capaz de fazer com essa língua. Nesse mesmo sentido, também guiam o trabalho do docente.

¹⁵¹ A estrutura das atividades da seção “B” repete os passos da seção “A”; também os tipos de atividades são muito semelhantes. A diferença reside no fato de que ela introduz alguns elementos novos, que se constroem a

A. Presentaciones

Lee y ESCUCHA.
Un grupo de turistas está en el Zócalo, en Ciudad de México, esperando para comenzar la visita a la Catedral.

Diego: ¡Hola! Me llamo Diego Ramírez.
Elvira: ¡Hola!, ¿qué tal?
Diego: ¿Cómo te llamas?
Elvira: Elvira.
Diego: ¿De dónde eres, Elvira?
Elvira: Soy española. Y tú, ¿eres mexicano?
Diego: Sí, soy de Veracruz.
Elvira: ¿Y dónde vives? ¿Vives en Veracruz?
Diego: No, vivo en Ciudad de México.

Escucha otra vez y CONTESTA.

a. ¿Cómo se llama el hombre?
b. ¿Es mexicano Diego?
c. ¿De dónde es Elvira?
d. ¿Dónde vive Diego?

a. (Se llama) Diego Ramírez.
b. Sí, es mexicano.
c. Es española.
d. Vive en Ciudad de México.

Imagem 2. *Nuevo ven 1*, Unidad 1, p. 8. CD 1, faixa 2.

Como se pode observar na imagem 2, a atividade está dividida em duas partes: numa se requer do aprendiz que “escute” o texto acompanhando-o com a leitura mediante o sintagma coordenado “Lee y *escucha*” (no qual interpretamos que funciona uma instrução para realizar duas ações numa relação de simultaneidade e/ou, inclusive, sequencial); enquanto na outra, a partir do mesmo texto e áudio, projeta-se que sejam respondidas questões pontuais, para as quais bastará com “procurar e retirar” informações do nível do conteúdo que parecem funcionar como “já dadas”, inclusive, pelo próprio texto escrito.

Do ponto de vista de Besse e Porquier (1991), estas “atividades” (segundo a própria designação que recorre no LD que abordamos) poderiam ser classificadas como

a partir do visto pelo aprendiz na seção anterior. Esse procedimento, de nossa perspectiva, remete à hipótese do *input (i + 1)* desenvolvida por Krashen na abordagem natural – vide o capítulo 1.

“estruturais”¹⁵², na medida em que se ancoram numa série de estruturas linguísticas¹⁵³ as quais – segundo sugere o LD nas orientações que dá ao professor ao lado da atividade (p. 7) – devem ser tratadas antes da atividade de CA, num exercício de preparação para a *escucha*. Neste caso, essas mesmas orientações vão no sentido de o professor apresentar “repetidamente” de forma oral: “Hola”, “me llamo”, “¿cómo te llamas?”, etc., e de acompanhar com mímica e desenhos os significados das formas que serão mobilizadas na atividade de *escucha*. Posteriormente, elas voltarão a aparecer durante o próprio exercício de áudio, tal como acontece no diálogo da imagem 2. E, finalmente, reaparecerão depois dessa atividade, nas de escrita ou de produção oral, que reiteram as mesmas estruturas da atividade de CA.

Seguindo um raciocínio semelhante, também poderíamos relacionar este tipo de “exercício” aos de *repetição* de que falam esses mesmos autores, Besse e Porquier (1991), e inclusive Ur (1992), pois as respostas se baseiam normalmente no reconhecimento e/ou reprodução de palavras soltas ou de pequenos fragmentos (uma frase, uma expressão, etc.), todos eles apresentados previamente às atividades propriamente de *escucha*. Segundo Ur (1992, p. 36) o ensino baseado na repetição se filia ao modelo behaviorista, conforme advertimos no capítulo 1 ao descrevermos o método audiolingual. Assim sendo, se observamos essas atividades do ponto de vista das formas da língua que focalizam ou que tentam fixar, podemos classificá-las como estruturais; se, entretanto, as vemos a partir de seu objetivo (no caso, “criação de hábitos”), podemos considerá-las como de repetição – na

¹⁵² De fato, nos parece que aqui não se coloca uma grande diferença entre “atividade” e “exercício” e reconhecemos que o primeiro desses termos aparece na materialidade do LD pela já referida filiação deste à abordagem comunicativa.

¹⁵³ Optamos por falar em “estruturas linguísticas” tomando como base observações de Besse e Porquier (op.cit., p. 131-132), porque no LD se apresentam como “funciones lingüísticas”, porém o tipo de atividade que é proposto, embora se pareça muito ao das atividades que se dizem comunicativas, mantém os mesmos princípios dos exercícios estruturais, entre os quais destacamos a associação sistemática de uma situação à estrutura que se quer fazer praticar.

verdade, se trata de dois aspectos absolutamente entrelaçados pela própria concepção que atravessa seu funcionamento.

Consideramos que atividades desse tipo contribuem para que a relação do aprendiz com a materialidade sonora e com a instância do oral fique muito “controlada” – como já apontava De Nardi (2007) acima ao falar da estratégia de controle que a “fixidez” da estruturação das unidades do LD impõe ao aprendiz – e, ao mesmo tempo, observamos, no entrelaçamento que supõe a mobilização (como fica explicitado no próprio LD) do conceito de “competência”¹⁵⁴ uma subordinação da CA à compreensão leitora, em detrimento da primeira pois esse gesto implica ou pode chegar a implicar o apagamento de todos os aspectos passíveis de serem abordados no trabalho de interpretar a interlocução que aparece no áudio.¹⁵⁵ Esse “controle” que se exerce sobre determinados segmentos da língua e que se subordina à leitura reforça uma concepção de CA fortemente ancorada na escrita (no texto registrado por escrito). Este aspecto pode ser observado não somente nas atividades específicas das seções “A” e “B” que, como já vimos no fragmento citado na imagem 2, trazem a transcrição do texto logo acima da atividade de CA (de fato, como já antecipamos, o aluno pode se valer da transcrição para realizar a atividade, sem se valer apenas da audição, ou, inclusive, sem considerá-la); mas também nas outras atividades de cada unidade que se centram no texto escrito.¹⁵⁶ Dessa forma, a proposta de trabalho acaba se reduzindo a atividades de compreensão leitora.

¹⁵⁴ Cf. o que dissemos sobre a noção de “competência comunicativa” com relação à respectiva abordagem no capítulo 2.

¹⁵⁵ De nossa perspectiva, de acordo com observações introduzidas na primeira nota de rodapé deste capítulo, estas atividades podem não chegar a significar ou a funcionar como “experiências”, não contribuindo no sentido de o sujeito se sinta afetado no processo de inscrição na língua do outro. Esse tipo de trabalho, aliás, parece retomar certos gestos de uma memória escolar e, por isso, são opacos, por estarem vinculados a sentidos que não propiciam o vínculo com a outra língua.

¹⁵⁶ O trabalho mais vinculado à CA neste LD parece estar sempre relacionado ao proposto por outras atividades; de fato, todas as seções “A” e “B” culminam numa de produção oral. O problema é que essa relação se configure como uma subordinação, tal como apontaremos quando a CA é trabalhada com a leitura.

Nesta perspectiva, de nosso ponto de vista, o trabalho com a CA no LD que analisamos mantém certo paralelismo com o desenvolvido com relação às práticas de leitura. Para entender esse gesto recorreremos, inicialmente, a um estudo de Marcuschi (1996), que embora trate de atividades de compreensão leitora em LDs de língua portuguesa (para falantes brasileiros), de nossa perspectiva, guarda muita relação com a que apresentamos na imagem 2. Nesse estudo, o autor (ibid., p. 63-63) conclui que em sua grande maioria tais atividades se preocupam com aspectos formais ou com a identificação de “informações objetivas e superficiais” e, portanto, não funcionam como atividades de compreensão, mas de “cópiação”. Neste ponto, optamos por recorrer a um estudo de Grigoletto (1999). Conforme uma pesquisa realizada por esta autora (ibid., p. 85- 86) sobre atividades de leitura em LDs de inglês/língua estrangeira, há uma “ordem” de prioridades que garantiriam a compreensão: primeiro há uma “leitura ou decodificação de sinais linguísticos”; em seguida, uma compreensão que corresponde ao “reconhecimento do sentido ‘já-lá’, dado pela soma de palavras e frases”; e, por último, como “etapa acessória”, a interpretação entendida como “um exercício de reflexão sobre o texto e possível relação com a vida do leitor”. A pesquisadora observa que esse conceito de interpretação como “acessória e dispensável” difere da noção de interpretação como constitutiva do trabalho da leitura (ibid., p. 86), e o conceito presente nos LDs conduz a uma “interdição à interpretação” tanto por parte do aluno, como do professor (ibid., p. 87). As reflexões realizadas por Grigoletto nos conduzem a confirmar que o trabalho com a CA na proposta do LD que analisamos termina regularmente sendo resolvido mediante o recurso à compreensão leitora – e, às vezes, na versão mais restrita, que não chega à última etapa tão bem apontada pela própria autora. De fato, o tipo de gesto que detectamos nas atividades citadas na imagem 2 está presente também nos outros volumes da coleção e se mantém em várias partes do primeiro volume do livro que focalizamos. Assim, podemos afirmar que os

mesmos pressupostos que permeiam o trabalho com a leitura – descrito por Grigoletto (ibid.) – constituem a trama das propostas vinculadas à CA nesse LD.

Com relação ainda a essa prática da CA que caracterizamos dizendo que tem como suporte o texto escrito, convém refletir na relação que o aprendiz brasileiro estabelece com a escrita e a oralidade em sala de aula de língua estrangeira. Para tanto nos valem da reflexão de Motta (2010) que, em sua dissertação de mestrado, aborda questões relativas ao ensino de língua inglesa. De acordo com a autora (2010, p. 54), se a atividade em jogo na aula de inglês

[...] é da ordem da *oralidade*, alguns poucos se manifestam (geralmente os que têm um nível maior de conhecimento da língua alvo) e outros se silenciam. Mas se pedimos que registrem a experiência *por escrito* [...] todos fazem. [...] Este fato nos indicaria que nossos alunos têm mais memória visual (escrita, gráfica) do que auditiva (de escuta, sonora) da língua inglesa (grifos da autora).

Conforme a própria autora (2010, p. 77), há, também, uma precedência da escrita em relação à oralidade, quando os alunos são instados a falar na aula de língua inglesa. Como nos explica a pesquisadora (ibid.):

Observamos que muitos exercícios de diálogos e discussões orais que propomos em aulas de inglês têm sido precedidos por uma prática escrita que serve de base para a leitura oral (oralização da escrita). Alguns alunos nem mesmo leem, apenas mostram ao colega ou ao professor sua produção no papel. Ou seja, embora insistamos em afirmar que naquele momento valorizamos a fala espontânea, na verdade muitos alunos se valem, para isso, da escrita, alegando “não conseguirem falar antes de escrever” (“eu travo para falar”, eles dizem).

Esse funcionamento da materialidade escrita como uma âncora para lidar com a materialidade da instância do oral é um gesto que também notamos nas práticas dos aprendizes em nosso trabalho docente com a língua espanhola.

O que a análise do LD que abordamos nos permite ver é que esse gesto não responde a uma “necessidade natural”, mas se “filia(ria)” ao funcionamento de uma memória discursiva instalada pelas próprias rotinas das práticas de ensino que abordamos tão vinculadas ao LD e que deve estar presente em outros instrumentos linguísticos. O que queremos dizer é que, em

nosso caso específico, o próprio LD contribuiria a alimentar ou, se preferirmos, a constituir essa necessidade.

É curioso notar que esse gesto de apoio na escrita – que poderíamos considerar como avesso à índole do brasileiro pois este, de acordo com Orlandi (2002, p. 28), teria um forte apego à oralidade – surge justamente nesse embate com aquilo que para ele é surpresa, materializando aí, como diria Franzoni (1992), conforme tratamos no capítulo 2: uma dificuldade por parte do aprendiz de lidar com o “fúgido”, com aquilo que ele não pode controlar, mas que, assim como esse desejo de controle, também é constitutivo do jogo de interativo – nos termos da própria autora – presente na sala de aula. Numa linha de raciocínio semelhante à de Franzoni, Revuz (1998, p. 221), argumenta que os aprendizes que parecem “afogar-se” nos sons, quando estão aprendendo a pronunciar na língua estrangeira, ficam mais tranquilos quando passam à escrita. Dessa forma, vemos que a relação com a escrita (com o registro que permite a escrita) na língua estrangeira convoca uma forma de segurar, de estabilizar o que no áudio flui em seu próprio ritmo, para além do que o aprendiz consegue apreender.¹⁵⁷

Ainda com relação à questão da escrita que estamos focalizando consideramos relevante traçar aqui o que afirma Ur (1992) com relação à apresentação reiterada do texto escrito como suporte para a CA. Para a autora (ibid., p. 52) esse gesto é “limitador”, pois pode contribuir não só para que o aprendiz não confie no “próprio ouvido”, já que, em caso de dúvida, a resposta pode ser proporcionada pela forma escrita, mas também para que esta interfira na “percepção fonética” de determinado som, procedimento que poderia levá-lo a não reconhecê-lo “futuramente”. De nossa perspectiva, cremos que este tipo de prática vai interpelando o sujeito da aprendizagem, criando para ele um modo de se relacionar com a

¹⁵⁷ Além disso, cabe observar que, nas práticas, o próprio aprendiz se serve da escrita para elaborar o que vai enunciar oralmente, como acabamos de ver. Esse gesto também acaba apagando aspectos que poderiam aparecer nessa enunciação, caso ela não funcionasse com base na leitura, como regularmente acontece.

língua estrangeira e que, ao mesmo tempo, o afasta de um trabalho específico com a CA que explore uma *repetição* significativa e *produza memória* de “emissões sonoras” e destas dentro do *continuum* do discurso, como poderíamos dizer partindo de observações de Payer (2006, p. 38). Que produza – especificando aqui a “memória da língua” de que fala Payer, 2006¹⁵⁸) – memória de sons dando corpo à matéria linguística que servirá de base aos processos de significação no qual o aprendiz se inscreverá à qual o sujeito possa se filiar –, *fazendo*, portanto, *sentido* para o sujeito aprendiz de modo tal que esse se filie a essa memória.

A CA sem a ancoragem na escrita

Encontramos alguns casos nos quais a regularidade tão forte da ancoragem na escrita detectada no item anterior não se dá, porém é preciso explicitar como isso acontece. Um desses casos se refere às atividades – pouco frequentes – nas quais se solicita que o aprendiz relacione o escutado às figuras que aparecem numa série de imagens, conforme podemos ver a seguir, em nossa imagem 3, extraída da unidade 6, a qual trata, entre outras coisas, da descrição de pessoas:

Imagem 3. *Nuevo ven 1*, Unidad 6, p. 69. CD 1, faixa 26, 2ª parte.

¹⁵⁸ Este conceito de Payer, que já apareceu em nossa dissertação, será retomado e desenvolvido mais adiante. Aqui o mobilizamos mediante uma apropriação que julgamos produtiva.

A transcrição do áudio que acompanha a atividade acima é a seguinte:

3. Ahora Celia y Natalia hablan de la hermana de Celia, ¿cuál de las imágenes es?

Celia: ¿Conoces a mi hermana Eva?

Natalia: ¿Eva? ¿Es muy alta, con el pelo rubio y largo?

Celia: No, Eva no es alta, pero sí es rubia y tiene el pelo largo y liso.

Natalia: ¿Tiene los ojos oscuros, como tú?

Celia: No, los tiene claros. Tú estás pensando en Clara, mi hermana mayor. Clara sí tiene los ojos oscuros como yo.

Natalia: ¡Ah, claro! Ya sé, Eva es la menor. Es delgada, ¿verdad? Y muy simpática.

Celia: Sí, esa es Eva. Es muy simpática. Todos nos reímos mucho con ella.

(Nuevo ven 1, Transcripciones, Libro del alumno, p. 187)

Partimos da ideia de que o solicitado por essa atividade reforça a concepção de CA observada no item anterior e, neste sentido, nos remete ao trabalho de Nunes (2003), no qual o autor elabora conceitos que, embora tenham sido pensados em relação à “administração” da leitura que se faz na escola, vemos como produtivos para nossa pesquisa, pois se enlaçam muito bem ao apresentado, como base no trabalho de Grigoletto, no item anterior. O autor fala da instância do econômico¹⁵⁹, segundo a qual, o espaço escolar estaria permeado pelos discursos oriundos das relações de produção do modo capitalista que se materializariam em palavras de ordem que visam um sujeito pragmático: “produtividade”, “rendimento”, “organização”, “competência”, “eficiência”, “rapidez” (cf. *ibid.*, p. 36). Desta forma, ainda acompanhando as reflexões desse autor (*ibid.*, p. 36), acreditamos que o trabalho conjunto, que podemos ver numa relação “complementar”, entre áudio e imagem (ou texto escrito, como acabamos de ver no item anterior) pretende “facilitar” o trabalho com a CA, mas, de nosso ponto de vista, acaba instando o aprendiz a trabalhar a compreensão do modo como o LD a apresenta: apenas “reconhecendo informações”, como bem observou Grigoletto (1999) e não mobilizando “saberes” ou “conhecimentos” (capazes de se inscrever na malha de uma subjetividade, de promover identificações), como propõe Orlandi (1984). Retomando o que já dissemos com respeito ao tipo de aprendiz que o LD pressupõe – “todo e qualquer

¹⁵⁹ Nunes (2003) se refere às instâncias do jurídico, do econômico e do político, aqui mobilizaremos apenas a segunda dessas instâncias. Todas elas foram abordadas por FARRERO, M. I. *A literatura: um espaço potencialmente aberto ao equívoco e à alteridade nas aulas de ELE para brasileiros*. Dissertação de Mestrado. USP, São Paulo, 2009, 161p.

estrangeiro” –, este achatamento da compreensão ou da interpretação, esta redução da mesma a um trabalho pelo qual se privilegia o gesto que detecta “informações” acaba tendo um peso muito significativo no caso dos falantes de português brasileiro, pois o efeito de “proximidade” entre as línguas poderia, justamente, funcionar a favor de propiciar um trabalho diferenciado.¹⁶⁰ E convém acrescentar que esse modo de trabalho, aliás, só vai na direção de instrumentalizar a relação sujeito/língua(s) e de reafirmar um modo de interpelação (e de subjetivação) que a escola, no caso do Brasil, consolidou.

Continuando com os casos que focalizamos neste item, é preciso observar que na maioria das seções denominadas “Actividades”, que estão ao final de quase todas as unidades, há uma que se vincula ao trabalho com a CA, na qual também não aparece a transcrição do áudio. O formato apresenta algumas peculiaridades, pois as propostas variam e podem consistir em completar um quadro, responder verdadeiro ou falso, corrigir uma informação; porém, vemos que os objetivos são os mesmos das atividades que apresentam a transcrição: repetir os dados do áudio, reproduzi-los conforme aparecem no texto correspondente.¹⁶¹ Vejamos uma delas na imagem 4, capturada da unidade 12, que trata de “viagens de avião”:

¹⁶⁰ Caberia acrescentar, inclusive, que não há nenhuma observação no LD no sentido de explorar aspectos da materialidade do diálogo objeto da atividade que abordamos; referimo-nos, no caso, a aspectos sintáticos tais como os que aparecem nos seguintes enunciados: “¿Conoces a mi hermana Eva?” “¿Tiene los ojos oscuros, como tú? / No, los tiene claros. Tú estás pensando en Clara, mi hermana mayor. Clara sí tiene los ojos oscuros como yo.”, nos quais sublinhamos apenas duas das estruturas sobre as quais valeria a pena se deter. Fazemos esta observação reconhecendo que seria possível introduzir algumas outras: aspectos relativos à entonação, como vimos no capítulo 2, e pensando no enunciado: “No, los tiene claros. Tú estás pensando en Clara, mi hermana mayor. Clara sí tiene los ojos oscuros como yo.”, seria relevante introduzir a relação entre tópico e entonação, da qual tentamos registrar mediante o duplo sublinhado no segmento grafado.

¹⁶¹ Neste sentido, é relevante observar que, segundo a classificação de Besse e Porquier (1991), se trataria de atividades de repetição.

2 **ESCUCHA y completa los datos sobre el viaje en avión entre Madrid y Caracas.**

	Día	Hora
Salida	domingo 10 agosto	08:40 mañana
Regreso	domingo 24 agosto	20:15
Escala	en Ámsterdam	
Precio	869,15 euros	
Clase	turista

Imagem 4. *Nuevo ven 1*, Unidad 12, p. 148. CD 2, faixa 26.

Na mesma página, acompanhando essa atividade há outras duas de compreensão leitora: uma, antes, que trata de uma propaganda da companhia aérea Pegaso (que aparecerá no áudio); outra, na sequência, que fala sobre características de quartos de hotéis. A transcrição da atividade de CA, referente à imagem 4, é a seguinte:

2. Escucha y completa los datos sobre el viaje en avión entre Madrid y Caracas.

Cliente: Entonces, ¿cuál es la oferta más barata para viajar a Caracas?

Agente: Tiene un vuelo con aerolíneas Pegaso, en clase turista, que sale de Madrid el domingo 10 de agosto a las 8:40 de la mañana y llega a Caracas a las 23:55 de ese mismo día.

Cliente: Pero, ¿es un vuelo directo?

Agente: No, hace escala en Ámsterdam.

Cliente: Ya, ¿y la vuelta?

Agente: La vuelta es el domingo 24 de agosto a las 20:15 hora de Caracas y llega a Madrid a las 6:35 del día 25.

Cliente: ¿Y cuánto cuesta?

Agente: Son 869, 15 euros tasas incluidas.

(*Nuevo ven 1*, Transcripciones Libro del alumno, p. 189.)

Como pode-se observar na imagem 4, requiere-se do aprendiz que retire da interlocução registrada pelo áudio os dados solicitados na tabela, reproduzindo-os literalmente. Apesar de que, para realizar a atividade ele terá que se valer da audição, já que não têm o apoio do texto escrito, não há espaço para que sentidos diferentes do esperado pelo LD apareçam, mesmo que os aprendizes atentem para outros sentidos, não poderão completar a tabela com eles.¹⁶²

Um exemplo disso é que se deixa de explorar o fato de que o diálogo começa com um

¹⁶² Cabe observar que a atividade que abordamos aparece sempre precedida por uma de compreensão leitora que, de alguma forma antecipa formas e sentidos que aparecem no áudio. Com isto queremos dizer que a desvinculação da escrita não parece ocorrer de um modo muito nítido.

“entonces”, o que supõe que se trata de um fragmento de uma interlocução que se iniciou antes do ponto apresentado; nesse sentido, os aprendizes poderiam ser instados a imaginar como teria sido a parte inicial do diálogo. Também não se questiona o porquê de a escala ser em Amsterdam, uma cidade que está fora da rota de um avião que viaja entre Madri e Caracas. Nem mesmo há qualquer indagação sobre se uma passagem que custa 869,15 euros é de fato “barata”. O sujeito não é convocado a se posicionar sobre o que ouve ou escuta; apenas precisa realizar o registro das informações que ali aparecem e tudo o que se vincule ao “equivoco” (cf. PÊCHEUX, 2009 [1998]) acaba não sendo explorado.

Apesar da série de observações que realizamos e que continuamos considerando pertinentes, também é preciso dizer que o trabalho com “informações” vinculadas a espaços de forte estabilização semântica (cf. PÊCHEUX, 2009 [1988]) precisa ser feito e é bom que assim seja, pois certas práticas exigem a compreensão de sentidos num alto grau de determinação.¹⁶³ O que colocamos em questão é o fato de que no LD que abordamos é esse o trabalho com a CA que acaba sendo focado e que termina sendo privilegiado, em detrimento de outro tipo de práticas ou propostas.

A letra e o som

Na seção “*Pronunciación y ortografía*”, presente em todas unidades do LD que abordamos, há atividades como a que segue:

¹⁶³ Cabe observar, neste ponto, que o trabalho de gravação dos áudios do LD poucas vezes inclui ambientação sonora.

1 **ESCUCHA y repite.**

Jamaica, Argentina, joven, naranja, extranjero,
girar, junto, girasol, Jorge, jirafa, Júpiter

	a	e	i	o	u
/X/	ja	je, ge	ji, gi	jo	ju

2 **Escucha y SEÑALA qué palabra oyes.**

	a.	b.	c.	d.	e.	f.
1	hizo	coja	susto	cruje	jauja	gira
2	hijo	cosa	justo	cruce	jaula	mira

Imagem 5. *Nuevo ven 1*, Unidad 5, p. 60. CD 1, faixa 24.

Neste caso o aprendiz deve primeiramente escutar e repetir as palavras considerando a correlação entre som (fonema) e letra; num segundo momento, deve escutar e marcar as palavras ouvidas¹⁶⁴, diferenciando-as em cada um dos pares mínimos que lhe são apresentados.

Parece-nos importante observar que, nestas atividades, o fonema escolhido /x/¹⁶⁵ – o qual, a partir de nossa prática docente, sabemos que requer ser focalizado no ensino de língua espanhola, especialmente para brasileiros, pelo que pode implicar no plano da compreensão e produção oral – aparece sem entrar em relação com o fonema /r/.¹⁶⁶ De fato, os termos selecionados poderiam ser colocados em relação com outros que ajudassem a destacar esses fonemas, partindo do ponto de vista do que pode apresentar alguma diferença para o aprendiz brasileiro (não necessariamente uma dificuldade) e, assim, poderíamos chegar a ter pares como, por exemplo, *justo/rulo*, *hijo/hierro*, *jaula/rápida*. Fazemos essa ressalva, pois acreditamos que – mesmo que a realização do fonema /x/ possa não representar um problema

¹⁶⁴ Cabe esclarecer, por aspectos que posteriormente abordaremos, que por enquanto mobilizamos os termos “ouvir” e “escutar” sem a pretensão de marcar uma diferença entre eles.

¹⁶⁵ Corresponde à fricativa velar surda, que no espanhol aparece na realização de significantes como “hijo”, “jauja” e “gira”, para aproveitar os que aparecem no quadro (em 2) da imagem 5. No português esse som pode se materializar, por exemplo, na realização do significante “Ricardo”. De fato, trata-se de um fonema altamente importante para o aprendiz estrangeiro dessa língua, inclusive, para o brasileiro; o que estamos enfatizando é o fato dele ser apresentado de maneira isolada, não aproveitando comparações que poderiam ser significativas.

¹⁶⁶ Corresponde à vibrante alveolar múltipla que no espanhol aparece na realização do significante Ricardo e que no português, pode ser realizado tanto da mesma forma (como uma vibrante alveolar múltipla) quanto de uma forma diferente (como com a fricativa velar surda), como ficou claro na nota anterior. Ressalvamos, apenas, que a segunda vibrante em Ricardo, apresenta realizações diversas no português brasileiro, a mais comum nos dialetos do sul do Brasil é como vibrante alveolar simples (Cf. BISOL, L. Vibrante. In: *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4ª ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005, p. 217).

para a compreensão, como constatou Allegro (2004, p. 71) em um estudo de caso com aprendizes brasileiros (cf. capítulo 2), no qual a própria pesquisadora (ibid., p. 80) observava que seus informantes apresentavam certa “dificuldade” na produção desses sons – se não for feito um trabalho de “comparação” desses fonemas, com pares significativos para o brasileiro, a mera repetição deles para cumprir o exercício pode transformá-lo em mais uma atividade relativa ao léxico. De fato, os alunos podem estar mais interessados em saber o que significam os termos que compõem os pares do que em atentar para a diferença da realização dos fonemas, já que não é relevante para eles. Por isso, seria importante que esses pares estivessem incluídos num sintagma maior ou, inclusive, num texto.

Entretanto, de acordo com UR (1992, p. 52), o apoio na letra e no registro escrito pode contribuir para que o aprendiz vá, aos poucos, estabelecendo a relação entre os “sons que ouve”, sua ortografia e sua pronúncia¹⁶⁷; de nossa perspectiva, algo não necessariamente passível de crítica, sobretudo se for pensado, como propõe Motta (2010, p. 52) – tomando como base formulações-chaves de Payer (2006) –, na dimensão do eixo da construção da *memória representada*. Este conceito, na formulação dessa autora (ibid.), se enlaça com uma afirmação de Revuz (1998), segundo a qual a língua estrangeira é objeto de uma aprendizagem raciocinada. Celada (2013, p. 16) se apropria do conceito e diz que para explicitar em que consiste essa memória podemos pensar:

[...] na representação da língua que um aprendiz vai forjando (de suas formas, de sua morfologia, de seu funcionamento) e que consiste numa série de relações alinhavadas mediante lembretes, associações, regras mnemotécnicas, quadros que organizam recortes dessa enxurrada de língua que chega toda e que, muitas vezes, é preciso entender por partes. Com frequência, essa memória se materializa mediante enunciados que vão dando conta das deduções que o aprendiz realiza para projetar o funcionamento desse simbólico: “ah, em espanhol se diz assim e não assim”, “essa palavra na escrita leva um ‘c’, veja só...”, “esse verbo no passado na primeira pessoa é com ‘e’, na terceira com ‘o’”, e assim por diante).

¹⁶⁷ Temos, assim, uma visão que se antepõe fortemente às abordagens “naturais”, as quais – segundo vimos no capítulo 1 – ao aproximarem a aprendizagem da língua estrangeira à da língua materna, estabeleciam que o aprendiz deveria apenas escutar, sem ter acesso à forma escrita, já que esta só lhe seria proporcionada nos níveis posteriores.

Essa memória representada, que se alimenta dos saberes mobilizados nas práticas, aos poucos, será absorvida pelo que Motta (ibid.) designa como *memória constitutiva* e que entendemos como esse saber a língua de que fala Melman (1992), como “esse ser falado pela língua” (cf. CELADA, 2013).¹⁶⁸

Filiada a essa noção de memória representada, a *repetição* ganha importância e, nesse sentido, mobilizaremos este conceito, tal como trabalhado na AD, para, inclusive, avançar na análise da atividade que focalizamos.¹⁶⁹ Orlandi (1998) ao falar da relação entre paráfrase (repetição) e polissemia (deslocamento) como constitutiva na produção de linguagem identifica três formas de repetição: empírica, formal e histórica. A primeira, a *empírica*, remete ao “efeito papagaio”, que podemos ver em atividades que pedem que os alunos reproduzam *segmentos* (cf. ORLANDI, 1984), mesmo que ainda não lhes atribuam sentido algum. Isso fica evidente em atividades como a que focalizamos na imagem 5, na qual a maior parte das tarefas se refere à pronúncia de determinado som, seguida de sua discriminação – reconhecimento da grafia do som em questão em um par de palavras registradas por escrito.

Muito próxima da repetição empírica está a *formal*, a qual, segundo Orlandi (1998), corresponde à “técnica de produzir frases, exercícios gramaticais” (ibid., p. 208). Em nosso corpus, é possível dizer que a detectamos em vários momentos do LD e pensamos que está

¹⁶⁸ Celada (2012) – preocupada com a instrumentalização que aí pode dar sustento à construção dessa memória que funciona como uma representação da língua que está sendo “aprendida” – frisa a necessidade de refletir sobre o fato de como acontece a produção de “memória representada”: com base em quais práticas e com quais sentidos.

¹⁶⁹ Neste ponto e antes de prosseguir, consideramos oportuno citar o que diz Payer (2006, p. 38), quando afirma que “memória” e “repetição” estão vinculadas e são responsáveis pela transformação de uma emissão física de sons em uma imagem sonora significativa que ocorre por meio da própria repetição dessa emissão sonora, enquanto *palavra*. A pesquisadora (ibid.) prepara assim a definição do que chamará memória na língua / memória da língua, para no qual as preposições tentam marcar como se dá a relação língua e história, história e língua. Vejamos o seguinte fragmento (ibid.):

O mecanismo de repetição, na língua, vincula-se à mais elementar possibilidade de reconhecimento do *mesmo*, isto é, de que a forma de um objeto físico do mundo ou de uma emissão sonora, repetidos, se transformem/inscrevam enquanto matéria reconhecida, imagem significada na língua. Criando pistas, lastros, sinais, a repetição domestica a memória, ao se dar com língua.

Essa relação estabelecida por Payer re-significa a relação que as práticas de ensino de língua estrangeira devem estabelecer com a repetição.

presente, também, na atividade da imagem 5. De fato, trata-se do que Orlandi (ibid., p. 209) denomina “racionalização da repetição formal”, um gesto que, nas práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira pode chegar a contribuir para estabilizar certas formas; porém, também é preciso dizer que pode levar à instalação de rotinas não tão propícias para um processo que entendemos como de inscrição por parte de um sujeito da linguagem na ordem da língua do outro.

No entanto, tomando como ponto de partida a reflexão realizada por Pêcheux em *O discurso. Estrutura ou acontecimento?* (2006 [1988]) a relação com a língua a respeito de um sujeito não se constrói, justamente, apenas como estrutura, mas também como acontecimento, o que se coaduna, nas formulações de Orlandi, com a terceira repetição, a **histórica**, que é o *saber discursivo* responsável por que o aprendiz vá além da “reprodução” e seja capaz de trabalhar não a língua como instrumento, mas o acontecimento dessa língua no sujeito (1998, p. 209).

Levando em conta essa série de observações, vemos que a repetição se mostra necessária, desde que bem mobilizada, para que a estrutura se transforme em “memória representada”, conforme aponta o estudo de Motta (2010), realizado com base em formulações de Payer (2006).¹⁷⁰ Nesse sentido, vale a pena citar aqui uma forma de dizer desta pesquisadora (ibid., p. 46) porque pensamos que, em nosso contexto, ressoa de maneira altamente produtiva e significativa: não seria possível produzir essa memória representada (que interpretamos numa relação de continuidade a respeito da constitutiva) “sem o retorno do mesmo, que permite uma espécie de anteparo para o dizer, na relação com um campo de significação reconhecível”. Fica claro aqui que a repetição da qual falamos, explica-nos Motta (ibid. p. 51-52), nada tem a ver com a relacionada aos métodos estruturalistas, mas ao processo de repetição e regularização de que trata Pêcheux, com base em Achard (1999, p.

¹⁷⁰ A produção dessa memória representada, como já dissemos, dará sustento à da memória constitutiva.

52-53), segundo o qual, os novos dizeres por meio da repetição “se regularizariam”, “se estabilizariam”.

A CA em sua relação com a música/canção

Na pequena¹⁷¹ seção das unidades reservada aos conteúdos socioculturais chamada “*Descubriendo*” o trabalho com a CA aparece em apenas uma delas (*unidad 11*). Trata-se de uma tarefa de preenchimento de lacunas de um fragmento da canção *Guantanamera* muito semelhante às atividades de repetição, conforme vemos na imagem 6:

Imagem 6. *Nuevo ven 1*, Unidad 11, p. 137. CD 2, faixa 22, 2ª parte.

Mesmo sendo uma atividade única, já que não há outras relacionadas à CA que trabalham com canções, debruçamo-nos sobre ela porque pareceu-nos paradigmática por vários motivos. Um deles é que o preenchimento de lacunas previsto é uma prática recorrente no ensino de línguas – como já antecipamos – e especialmente se vincula a um material preparado pelo docente ou retirado de um LD , conforme também já comentamos. Neste caso específico, acreditamos que as lacunas poderiam ser uma oportunidade de abertura à polissemia, se as palavras com as quais o aprendiz pudesse completar não fossem fornecidas no “recuadro” ao lado ou se estas não fossem “dadas” exatamente no número que coincide com as da canção.

¹⁷¹ Fazemos referência ao tamanho porque essa atividade corresponde a uma única página do LD em cada uma das unidades, o que carrega consigo a concepção de que os conteúdos socioculturais possam ser separados dos linguísticos.

No caso da atividade do LD, acreditamos que poderia ser fornecido aos aprendizes um universo maior de palavras com as quais eles pudessem “jogar”, antes de escutar a canção, encaixando uma ou mais, por serem possíveis, nas lacunas de acordo com cada um dos contextos. Durante a *escucha*, eles se restringiriam à palavra requerida, sem excluir todas as outras, deixando-as como possibilidades. Isso contribuiria para desconstruir essa relação que tem muito a ver com a instância que Nunes (2003) interpreta como sendo da ordem do jurídico, a partir da qual se pode vislumbrar que os aprendizes vão aprendendo regras de “como se comportar” no espaço escolar, entre as quais está a procura da “única resposta”, a que chega a funcionar como os sentidos de ser a “verdadeira”. De acordo com a AD, poderíamos dizer que os aprendizes vão sendo interpelados a ocupar uma posição “aluno” – que guarda certa relação com o conceito de “bom sujeito” (PÊCHEUX, 2009 [1975]) –, a qual é marcada pela produção de determinados gestos de interpretação.

Na atividade em questão estamos, novamente, diante de um gesto de simplificação no modo como se materializa esta atividade com a CA segundo o qual não se enfrenta a complexidade que vimos atribuindo à mesma. A *escucha*, no caso, serve apenas para duplicar e até “comprovar” a atividade prévia de compreensão leitora – por sua vez, muito simplificada e associada, sobretudo, à leitura do próprio “recuadro”.¹⁷² Dessa forma, retoma-se uma memória de como fazer exercícios na escola à qual o aprendiz vai se filiando, bem como se instaura um lugar para o professor como aquele que, segundo Franzoni (1992, p. 36), tem a obrigação não só de “arbitrar”, mas também de “fazer produzir” e de “fazer compreender”.

Ainda assim, de acordo com o que expusemos, afirmamos que o insistente reconhecimento de palavras e, também, da segmentação da língua em palavras – nessa atividade que reproduzimos na imagem 6 e em outras – pode ir produzindo um imaginário

¹⁷² Vale ressaltar que as palavras escolhidas não representam um desafio para o aprendiz brasileiro, tal como prevê Krashen em sua hipótese do input +1 (conforme relatamos no capítulo 1) porque “coincidem” ou “são muito parecidas”, no imaginário linguístico (cf. PÊCHEUX, 2009 [1975]), com as “correspondentes” no português.

segundo o qual “a língua se compõe de palavras” Grigoletto (1999, p. 82) e, é imprescindível conhecê-las “todas”, pois, de acordo com Celada (2002, 37), com base em reflexões de Mannoni (1982, p. 84)¹⁷³:

[...] “cada um de nós” sujeitos da linguagem que, por efeito do imaginário que nos leva a acreditar que ter acesso a uma língua é “ter acesso às palavras”, acreditamos ser capazes de alcançar o “domínio” dela mediante o de seu vocabulário.

Essa forma de lidar com a língua, que observamos no LD de modo recorrente, acaba não descrystalizando esse imaginário dos aprendizes, mas reforçando-o, não propiciando uma exposição ao real da língua; o que, no caso do espanhol, é especialmente problemático porque, o funcionamento do efeito de “proximidade” com o português, oblitera a diferença do funcionamento desses dois simbólicos e que aparece, por exemplo, na sintaxe.

Nessa perspectiva, o foco no vocabulário deixa de lado outras questões que poderiam ser tratadas por meio de “exercícios” de **conceitualização**, os quais – segundo Besse e Porquier (1991, p. 113-115) – referem-se a atividades de reflexão sobre o funcionamento da língua elaboradas a partir de discussões em aula. No rastro da proposta dos autores (ibid.), a sintaxe poderia ser explorada por meio de uma discussão que questionasse, por exemplo, o porquê de “yo”, em “yo soy un hombre sincero”, em vez de apenas “soy un hombre sincero” (para explorar a questão da ausência/presença de pronome sujeito, de acordo com González, 1998); ou o porquê da forma “del alma” e não “de la alma”, algo que relaciona o plano dos sons e o da morfossintaxe. Neste sentido, fazemos nossas as palavras de González e Kulikowski (1999, p. 16) quando, ao falarem de questões que à primeira vista podem parecer meramente gramaticais e isoladas, afirmam:

Estos ejemplos y los innumerables implícitos que aparecen continuamente en los discursos cotidianos, nos colocan frente a imaginarios sociales productos de dos culturas que, aunque vecinas, son diferentes y poseen marcas constitutivas de identidad inconfundibles e intransferibles. Los casos citados son apenas algunos de esos puntos en los cuales el español se distancia del portugués y para los cuales queremos llamar la atención [...].

¹⁷³ A obra de Mannoni já foi referenciada oportunamente em nossa Introdução.

Passamos, neste ponto, a pensar nas condições de produção dessa atividade, entendidas como propõe Orlandi (2005, p. 30-31), quem as divide, por um lado, num contexto imediato que remete às circunstâncias da enunciação, por outro, num contexto amplo que abrange o âmbito sócio-histórico, ideológico. Assim sendo, quanto ao contexto imediato, consideramos pertinente ponderar alguns aspectos relativos ao modo como esse fragmento aparece na própria página no LD. Nesse sentido, trazemos a imagem 7 abaixo que é uma reprodução das atividades que antecedem à da canção (imagem 6):

Descubriendo UNIDAD 11
La música y el baile en Hispanoamérica

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

a. 5; b. 3; c. 1; d. 4; e. 2.

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.

La música hispanoamericana, con su mezcla de alegría y tristeza, ha conquistado los corazones de medio mundo. Desde las rancheras mexicanas, la zamba, el tango y la milonga argentinos, la rumba cubana, la bachata dominicana, la cumbia y el vallenato colombianos, la zamacueca chilena y peruana, el bolero... la lista de ritmos se hace casi interminable. ¿Quién no ha oído alguna vez Guantanamera, Cielito lindo o Bésame? Y es que los bailes hispanoamericanos reflejan el carácter plural de los pueblos que habitan ese continente.

a. 2. tango

b. 1. cumbia

c. 4. rumba cubana

d. 3. zamacueca

Imagem 7. Nuevo ven 1, Unidad 11, p. 137.

Como podemos observar, a atividade 3 que propõe a leitura de um pequeno texto, e que é justamente a que antecede o trabalho com a canção que focalizamos, apresenta

“Guantanamera” com “algo dado”, mediante o enunciado: “¿Quién no ha oído alguna vez *Guantanamera*, *Cielito lindo* o *Bésame*? (grifos do texto)”. Nesse mesmo texto¹⁷⁴, inclusive, essa canção (da atividade 4, imagem 6) não é associada a nenhum dos ritmos musicais mencionados – todos eles especificados mediante um gentílico de “nacionalidade” – entre os quais são relacionados: “las rancheras mexicanas, la zamba, el tango y la milonga argentinos, la rumba cubana, la bachata dominicana [...]”. Ainda no que diz respeito à *Guantanamera*, vale ressaltar que a transcrição se refere somente a um fragmento dela que corresponde a duas estrofes e que não inclui o famoso refrão “*Guantanamera, guajira, guantanamera*”, conforme pode-se ver na imagem 6 – refrão que, no entanto, aparece no áudio.

Quanto ao contexto mais amplo, é significativo que uma seção que se chama “*Descubriendo*” – significante no qual, aliás, ressoa o processo de conquista e colonização de América¹⁷⁵ – se limite a apresentar um fragmento dessa canção que não chega nem a ser explorada em relação a um dos ritmos musicais que o texto citado na imagem 7 traz, como já dissemos, nem mesmo como texto poético, gênero com o qual guarda uma forte relação, já que, as estrofes – dessa textualidade que na consigna da atividade é apresentada como “letra” – pertencem ao poema “Versos Sencillos” de José Martí, publicado em 1891. O que constatamos é um apagamento de toda e qualquer memória discursiva que essa composição – como música ou como poema – possa evocar: pensamos que esse gesto atinge uma alta materialização no modo como esse texto é apresentado na atividade 4 (da imagem 6), reproduzido dentro de uma espécie de folha menor, colocada de lado na página do LD. De nossa perspectiva, ela funciona como uma moldura que separa, segmenta esse texto e, sem

¹⁷⁴ Esse texto parece ser de autoria da própria equipe realizadora do LD, pois não há registro de fonte – devendo-se esclarecer que essa é uma prática corrente na produção de instrumentos linguísticos desse tipo na atualidade.

¹⁷⁵ Muito significativo nos processos de ensino/aprendizagem, justamente, de língua espanhola e, especialmente, no Brasil.

dúvida, o isola (o deixa isolado).¹⁷⁶ Inclusive, lembremos que a seção na qual se insere a atividade que estamos focalizando (“*Descubriendo*”) se propõe explicitamente a apresentar “los contenidos culturales centrados en aspectos representativos de la cultura cotidiana de España e Hispanoamérica (cf. “Introducción” do LD, anexo A)”. De fato, pensamos que para trabalhar o cultural deveriam ser estabelecidas, justamente, relações de sentido com uma memória, com o interdiscurso e são elas as que foram cortadas ou, literalmente, podadas.¹⁷⁷

De nossa perspectiva, este apagamento, funciona como marca de um processo de gramatização pelo qual a língua espanhola, como estrangeira, vem passando em instrumentos linguísticos, tais como o que agora analisamos. A retirada da dimensão histórica da língua nos remete ao funcionamento do discurso do “*panhispanismo*”, uma política da língua (ORLANDI, 2007) de forte ingerência nos dias de hoje que, de acordo com Fanjul (2011, p. 321), trabalha uma representação de língua que “deslegitima como objeto de conhecimento as identificações culturais particulares, regionais e nacionais, veiculadas pelas variedades mais ou menos delimitadas [...]” em favor de uma língua “supranacional”. O mesmo autor (ibid.) acrescenta:

Assim, os espaços linguístico-culturais particulares, com suas contradições internas, precisamente o campo para vivenciar o funcionamento linguístico real afetado pela memória social, são aplainados como superfícies que “*la Lengua*” poderia sobrevoar sem que nada a afetasse na sua “essência”. Dizemos “aplainados” e não “apagados” porque o discurso pan-hispânico não deixa de destacar a diversidade cultural, componente funcional para os aspectos mais lucrativos da tutela, apenas a separa da língua [...].

Nesse sentido, cabe trazer aqui as observações de Celada (2012b), que se coloca a pergunta acerca de como se dá o processo de gramatização do espanhol/língua estrangeira, como “língua veicular” abordando o modo como são trabalhadas aí “sua internacionalidade e

¹⁷⁶ Cabe observar que a materialidade não verbal, relativa à diagramação visual que apresenta a atividade, é altamente significativa neste caso. Aliás, nessa folha, aí posta, faltam as referências da composição: autores, espaço de produção, etc.

¹⁷⁷ Estamos frisando tudo isto porque pensamos que, inclusive, é desaproveitado um imaginário: os aprendizes projetam que, quando uma canção é trabalhada em sala de aula, ela vem vinculada a aspectos culturais.

universalidade” – duas especificações realizadas por Salvador (1993).¹⁷⁸ Uma das formas como isso se materializa, segundo a autora (ibid.) – que analisa justamente o mesmo LD que aqui abordamos – tem a ver com uma alta frequência de nomes próprios de país, gentílicos de nacionalidade ou de região, tal como ocorre no texto da imagem 7 (*mexicanas, argentinas, dominicanas*, etc). Essas ocorrências, que designam lugares, parecem percorrer (e ocupar) o espaço de Hispano-América e do território espanhol que excede a região do centro-norte; e tal gesto, segundo ela, parece guardar relação com uma “reapropriação” do território do ex-império colonial. De fato, como explica a própria Celada (ibid.), no LD quase não se trabalham recortes ou amostras da língua de tais espaços, estes apenas são nomeados mas não explorados a partir de uma perspectiva linguística. As amostras de língua correspondem na maior parte dos casos às formas do espaço centro-norte da Espanha; por isso, Celada (ibid.) conclui que o processo pelo qual se faz alusão a memórias locais ou regionais parece funcionar a favor de que a materialidade linguística que é focalizada (privilegiada) no LD – a da região centro-norte da Espanha – se expanda e ocupe, imaginariamente, todo o território – como já dissemos, o do ex-império. Assim, afirma (ibid.), o particular ou específico – o que é relativo a um espaço – se torna “geral”, se universaliza – e este um modo predominante de trabalhar a internacionalização dessa língua em tais instrumentos linguísticos.

Tendo chegado a um ponto que nos possibilita formular observações relativas ao processo de gramatização do espanhol como língua estrangeira a partir da abordagem dos instrumentos linguísticos que nele se inscrevem, em forte vinculação com uma política da língua, poderíamos passar a realizar algumas considerações para encerrar a análise que aqui estamos realizando, com relação ao livro *Nuevo ven I*. Antes, porém, gostaríamos de acrescentar mais um caso, relacionado ao tratamento da diversidade da língua espanhola.

¹⁷⁸ O texto citado por Celada é: SALVADOR, G. *Política lingüística y sentido común*. Madri: Istmo, 1. reimpr. (1993). (Primeira edição: 1992).

“Com foco na CA” - a heterogeneidade linguística

Não poderíamos deixar de nos ocupar do anexo do LD denominado “Voces de Latinoamérica – Actividades de comprensión auditiva” pelo que o próprio subtítulo promete, e que se relaciona diretamente com nosso objeto. Como já antecipamos na introdução deste capítulo, esse anexo, apenas presente no LD do professor, vem acompanhado de seu próprio CD e está composto de fichas de avaliação: 15, uma para cada unidade, as quais podem ser copiadas seguindo a recomendação do LD que as apresenta como “material fotocopiable”. Cada ficha apresenta dois diálogos e suas respectivas atividades.

A elaboração do conjunto de fichas ficou a cargo de um autor que não faz parte da equipe que produziu o LD, conforme observamos no registro do nome que aparece na capa do material. Isto guarda relação com o fato de que este anexo apresenta uma variedade de formatos de atividades, concentradas em uma mesma ficha; o LD, em compensação, apresenta os mesmos formatos, mas distribuídos ao longo das unidades. Nesse sentido, tudo nos leva a crer que é um conjunto preparado separadamente, de uma espécie de encarte.¹⁷⁹

Entre os formatos das atividades, aparecem as que requerem completar quadros, marcar verdadeiro ou falso, ordenar diálogos, responder perguntas cujo objetivo é o registro de “dados” pontuais do diálogo escutado (exemplo: ¿A quién le gusta bailar?, fazendo referência a um personagem do diálogo).

A propósito, uma comparação com o LD, levando em conta o que observamos ao longo deste capítulo, mostra que diferentemente do que ocorre no primeiro, neste anexo não se oferecem transcrições dos diálogos, também não aparecem imagens de nenhum tipo. Essa menor mediação entre o aprendiz e a materialidade sonora – a materialidade do oral e, inclusive, da oralidade – parece sugerir que haverá um encontro diferente com a mesma. No entanto, um dos procedimentos empregados faz lembrar, ainda que de forma sutil, aquele que

¹⁷⁹ No LD não encontramos nenhum registro que confirme nossas apreciações.

já tínhamos observado no LD: parte do vocabulário que aparecerá no áudio é antecipado numa atividade de cunho lexical, baseada em “palavras” ou pequenos sintagmas como, por exemplo, “espárragos con mayonesa”¹⁸⁰. Entre as atividades que aparecem antes das de CA estão as que também se focam no léxico e as que retomam conteúdos gramaticais (como conjugações verbais) das respectivas unidades do LD que essas fichas complementam.¹⁸¹

A partir da observação dessas atividades que antecedem ou precedem as que trabalham com a CA, podemos afirmar que esta é vista como “insumo para ampliação de vocabulário e reforço gramatical”. Sua especificidade, tendo em vista toda a complexidade inerente a esse aspecto de que tratamos no capítulo 2, não se reflete nas propostas desta parte do LD. Acreditamos que isso acontece porque é, também, uma proposta ligada à abordagem comunicativa, que como vimos nos capítulos 1 e 2, nas práticas, ao trabalhar com o conceito das competências, pode “invisibilizar” ou apagar a CA, em função de atingir os objetivos comunicativos.

Cabe observar, também, que da mesma forma que notamos no LD, no anexo não há espaço para que o aprendiz estabeleça relações outras, diferentes das previstas nas propostas que se resumem a reproduzir os “dados” do áudio, como já advertimos.

Na pré-análise que fizemos do LD – como parte da pesquisa que aqui desenvolvemos – notamos que, embora os personagens dos diálogos ou os locutores das instruções das atividades falem de formas diversas, o aprendiz não é chamado a atentar para esse fato, uma vez que a “diversidade” linguística não aparece nem como “variedades”, conceito corrente nas práticas de ensino, filiado aos estudos da Dialetologia e da Sociolinguística. Não há nem referência ao termo nem à sua realização no universo da língua espanhola. Assim, pensamos que no anexo, até pela promessa que parece estar contida na primeira parte do título (“Voces

¹⁸⁰ Isto aparece na ficha correspondente à unidade 5 onde se trabalha o léxico referente a alimentos.

¹⁸¹ Em menor medida, algumas que relacionam formas de dizer a “español peninsular” e “español de Argentina y Uruguay” ou, simplesmente, a grandes espaços como “Latinoamérica” e “España”, destas últimas trataremos mais adiante, ainda neste item.

de Latinoamérica”), pudesse haver um trabalho de fato com a *heterogeneidade* linguística; inclusive, a própria palavra “voz”, nos levou a pensar na instância do oral e, por ser tão “bakhtiniana”, na diversidade e na alteridade. Estamos mobilizando os termos formulados por Serrani-Infante (1997a, p. 2-3): para a autora, a heterogeneidade refere-se ao estudo das “realizações discursivas de línguas (ou variedades) distintas em contextos diversos”. De acordo com a pesquisadora (ibid.),

[...] essa análise pode restringir-se à abordagem de dessemelhanças a partir de unidades resultantes de individuação por contraste ou pode ser realizada considerando que há, além da *diversidade*, uma dimensão constitutiva da *alteridade* social e do inconsciente (grifos nossos).

Nas fichas que figuram no anexo do LD que abordamos, entretanto, o que encontramos são algumas atividades entre as que precedem ou antecedem as atividades de CA, como já mencionamos em nota, que apresentam uma relação entre formas de dizer e espaços geográficos. Tomamos a da imagem 8, abaixo, como paradigmática do procedimento que descrevemos:

Nombre: Apellidos:
Curso:

Ficha: unidad 8

Antes de la audición

1. RELACIONA cada frase con el lugar donde más se utiliza.

a. ¿Querés tomar un mate? b. Okay, chao. c. Bueno, vale.
d. Dale, che, son diez minutos. e. Hombre, estupendo.

En Latinoamérica	En España

evaluación

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Imagem 8. Voces de Latinoamérica. In: *Nuevo ven I*, p. 16 (do anexo).

Na atividade reproduzida na imagem o que observamos é que o aprendiz é instado a distribuir as formas de dizer que a atividade apresenta em dois quadros, os quais estão divididos em “En Latinoamérica” e “En España”. Observe-se que aí se parte do pressuposto de que a língua

espanhola é um todo, que pode ser segmentado em duas partes iguais, que recobririam os espaços geográficos mencionados. Com base em estudos da Dialetologia e da Sociolinguística, fundamentalmente os de Fontanella de Weinberg¹⁸², Fanjul (2004) adverte sobre certos “mitos” que “mantêm um estranho vigor em alguns âmbitos de ensino de espanhol como língua estrangeira”, entre os quais menciona (ibid.) a suposta existência de um espanhol “da Espanha” e outro “da América”. De acordo com a reflexão desenvolvida pelo autor (ibid.), essa dualidade não se sustenta nem a partir da análise de traços objetivos (fonológicos, sintáticos, etc), já que estes não se distribuem de igual modo nessas regiões geográficas, nem mesmo considerando fatores subjetivos como as atitudes dos falantes, pois não há quem se autodeclare como falante de uma ou outra dessas designações.

Seguindo o raciocínio do autor, podemos afirmar que o trabalho com a diversidade fica reduzido à reprodução – e a uma forte estereotipia – de certos saberes que não condizem com os trabalhos que, no campo dos estudos da linguagem, vêm sendo realizados – a partir da Sociolinguística, da própria AD, da teoria da enunciação – sobre a língua espanhola. Há nesse sentido uma espécie de filosofia espontânea que não submete o trabalho com a língua a uma reflexão sempre renovada.¹⁸³

Para encerrar esse item, resta observar que a irrupção de enunciados como “En España” no caso da imagem 8 ou “formas correspondientes al español peninsular” em outra parte deste anexo, entram em contradição constitutiva com o título, que nos prometia trabalhar com as “Voces de Latinoamérica” – designação que provavelmente materializava a antecipação de incluir o brasileiro como possível aprendiz.

¹⁸² A obra à qual Fanjul se refere é: FONTANELLA DE WEINBERG, B. *El español de América*. Madri: Ed. Mapfre, 1993.

¹⁸³ O trabalho com a alteridade, a outra face da heterogeneidade como propõe Serrani-Infante (1997a), sequer chega a aparecer. Talvez seja um ponto cego, funcionando no centro do ex-império colonial, o que barra esse trabalho.

Algumas considerações e possíveis deslocamentos

Sem termos a pretensão de sermos exaustivos nem de retomar tudo o que foi observado até então neste capítulo, vamos registrar algumas considerações e, sobretudo, entretecê-las às reflexões que nos suscitam.

A respeito do livro *Nuevo ven 1* e de suas relações com as abordagens e os métodos trabalhados no primeiro capítulo, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que o “diálogo” introduzido ao início de cada unidade funciona como uma moldura que remete a um procedimento que remonta à tradição mais ligada à conversação (século XVI), anterior à ascensão do método gramática–tradução e, como disparador do trabalho com a CA – ligada, como tivemos ocasião de ver, à repetição – traz resquícios da abordagem audiolingual (século XX). Assim, chegamos à conclusão de que, nesse LD, a abordagem comunicativa está, de certa forma, subordinada a um modelo (seja conversacional, seja audiolingual), o qual apresenta um diálogo como ancoragem das estruturas linguísticas que o “aluno” deve usar para falar, no caso na língua espanhola.

Nas atividades que estruturam o livro, a repetição das “informações” contidas nos textos apresentados nos áudios exige a segmentação de sentidos em um *continuum* “administrado” não só pela forma dialogal – com a mudança de vozes, de entonação, de ritmos, etc. –, mas também pela transcrição mediante a palavra escrita, “já pronta”, delimitada, eximindo o aprendiz da necessidade de “cortá-la”, de “detectá-la” nesse *continuum*. Este gesto pode levar à repetição formal, “técnica de produzir frases, exercícios gramaticais que não fazem trabalhar a ligação do sujeito com a memória discursiva” (cf. ORLANDI, 1998, p. 208), assim como Sousa (2007) observa que tem ocorrido em alguns LDs de inglês. Neste sentido, fica evidente que, mediante a produção de um determinado

processo de gramatização, no qual o livro que analisamos se inscreve, está se construindo uma língua espanhola desprovida de historicidade.¹⁸⁴

Retomando, consideramos que a apresentação reiterada do texto escrito como suporte para a CA que detectamos em várias partes do LD que analisamos e que representamos na imagem 2, iria favorecendo, para o sujeito aprendiz, a configuração de uma relação com a LE fortemente vinculada ao *segmento*. A esse respeito recorremos a Orlandi (1984, p. 14) quem discute a diferença entre “segmento” e “recorte” para a análise do texto. Para a pesquisadora (ibid.), “o segmento é, simplesmente, uma unidade ou da frase ou do sintagma”; partindo dessa ótica, ainda segundo ela (ibid.), o analista estabeleceria uma relação entre as unidades (“segmentos”) dispostas linearmente, o que corresponderia a uma análise sintática. Já na análise discursiva, o analista se vale do recorte: este, para Orlandi (ibid.), representa uma unidade discursiva, entendida como “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”, ou em outras palavras da mesma autora (ibid.), “um fragmento da situação discursiva”. Assim, com base nessas formulações, concluímos que, enquanto o *segmento* se refere a “uma unidade ou da frase ou do sintagma”, o *recorte* remete ao “todo do texto” entendido como uma “unidade discursiva” que, por sua vez, corresponde não apenas ao materializado textualmente, mas também ao não dito e às condições de produção (ibid., p. 14-15).¹⁸⁵

Consideramos também que um trabalho excessivo de segmentação que divide o texto auditivo reiteradamente em estruturas, que se vinculam a funções, como vemos na atividade da imagem 2, concebe-se desligado de uma língua que “chega toda”, como diria Lemos (1998).¹⁸⁶ Quando nos filiamos a essa expressiva forma de dizer da autora, não estamos

¹⁸⁴ Como diria Coracini (2003a, p.256), há uma tendência a postular a transparência da linguagem e não a problematizar os sentidos, abrindo uma posição para o sujeito aprendiz atravessada pela interpretação, ou que ele venha ocupar interpretando. No LD que estamos analisando, a maneira encontrada para lidar com os sentidos é evitando que apareçam.

¹⁸⁵ Esta distinção é relevante, inclusive, para o que diremos imediatamente sobre a *escuta*; de nossa perspectiva e de acordo com o que afirmamos no parágrafo anterior, esta se relacionará diretamente como o *recorte*.

¹⁸⁶ Clássico enunciado de Lemos (1998), que trabalhou no campo da “aquisição de linguagem de língua materna”, proferido em reação a certas rotinas de pesquisa instaladas nessa área, que defendiam a aquisição

tomados pelo imaginário de que seria possível ter acesso a uma língua, qualquer que seja, como um todo. Neste ponto cabe matizar esse “toda”: precisamos fazer uma inflexão e relacionar essa afirmação – muito relevante quando enunciada no campo dos estudos sobre os processos de aquisição de língua materna ou estrangeira, ou naqueles nos quais vem se afirmando que se trata de um processo de inscrição e, portanto, de identificação. A inflexão consiste em fazer um reconhecimento que coloque esse primeiro enunciado no seu lugar devido lugar. Como diz Ferreira (2000, p. 26), “em matéria de linguagem, *não se pode dizer tudo*”; e a própria pesquisadora acrescenta que Lacan formulou esse axioma “a seu modo”, “na expressão ‘o dizer é da ordem do não todo’” (ibid). A partir disso, podemos dizer que quando retomamos o enunciado de Lemos não estamos afirmando “o todo da língua”, estamos frisando, em nosso caso específico que a segmentação (ou, inclusive, o recorte) que façamos da língua espanhola, na tentativa de focalizar determinadas formas e de produzir uma memória representada (MOTTA, 2010) não impede que outras ressoem e o sujeito da linguagem vá se identificando com elas (seja capturado pelas mesmas), para além desse trabalho de segmentação que às vezes assume posições radicais a respeito da gradação que apresenta.

Gostaríamos ainda de dizer que esse trabalho excessivo com a “segmentação” (ORLANDI, 1984) que observamos no LD que analisamos exibe uma língua que não se vincula às condições de produção, portanto, ao discurso. Dessa forma, defendemos que a CA não se restringe a qualquer segmento (seja este focalizado como sintático, fonético, morfo-sintático, etc) como aponta Orlandi (1984), ela deve ser pensada em sua relação com a *memória discursiva*, a qual, conforme explicamos na Introdução, com base em Payer (2006, p. 28), “se apresenta no domínio das identificações/filiações discursivas como uma *base que*

primeiro de morfemas e, gradativamente, de formas mais complexas da língua, afirmou reiteradamente em vários de seus trabalhos a necessidade de reconhecer que, no caso da criança, “a língua chega toda”.

regulariza a possibilidade de qualquer dizer” (grifos da autora). Nesse sentido, podemos dizer que, para compreender os fragmentos que lhe são apresentados nas atividades propostas pelo LD, o aprendiz não se vale apenas dos sons (e fazemos esta negação porque pensamos que a CA muitas vezes fica reduzida a esse plano) ou das relações sintáticas dos elementos, mas recorre inconscientemente a outros diálogos produzidos em outras situações análogas, das quais ele já tenha criado uma representação, que opera como memória (a memória discursiva).¹⁸⁷ Se a produção da memória representada da língua que se está aprendendo apenas se apoiar no fragmento, podemos dizer que não estaremos dando sustento à produção de redes de significação que permitem que para o aprendiz faça sentido o que escuta.

Nossa hipótese é aqui a de que se explora apenas uma espécie de “audição”, que ligamos ao significante “ouvir” e à a série de sentidos à qual ele é vinculado – como veremos mais adiante – o que, de nosso ponto de vista, implica que se trata de uma operação asséptica, desvinculada das condições de produção. Em contrapartida, a partir da AD, poderíamos dizer que esse trabalho não exploraria a *escuta*: mobilizamos este termo com o objetivo de colocar em relação o par “ouvir/escutar” e, ao mesmo tempo, trabalhar a diferença entre seus componentes. Para tanto, começamos por reconhecer que articulamos tal par a partir da oposição “falar/dizer” e das locuções tão expressivas: “Falou, falou e não disse nada” e “falou e disse”. Essas locuções nos fazem pensar que há algo a mais no dizer, que poderíamos equiparar ao escutar, principalmente se colocarmos essas locuções em relação, por meio de paralelismos promissores: “Ouviru, ouviu e não escutou (nada)” e “ouviu e escutou”.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Parece funcionar aí um imaginário, segundo o qual, a compreensão do todo se daria, de forma ideal, por meio da soma da compreensão de cada segmento.

¹⁸⁸ Corroborando o que pensamos, vimos recentemente (2014) circulando numa rede social na internet o seguinte enunciado: “A palavra de Deus é assim mesmo. Você ouve, ouve, ouve... e chega um dia que *você não só ouve, você escuta*. Você escuta com os ouvidos da fé e do coração. E foi assim que eu escutei hoje a história do Apóstolo Paulo” (grifos nossos).

Nesse sentido, parece-nos produtivo explorar os três primeiros enunciados definidores que o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) traz para os verbetes “ouvir” e “escutar”:

ouvir v. (sXIII cf. FichlVPM) **1.** t.d. perceber (som, palavra) pelo sentido da audição; escutar <o. música> <ouviu o que ele disse?> / **2.** t.d. dar atenção a; atender; escutar <ouvir os rogos do povo> **3.** t.d. levar em conta; considerar <ouça bem o que ele tem a dizer> [...].

escutar v. (sXIII cf. FichlVPM) **1.**t.d. estar consciente do que está ouvindo <conversando na praia, ouvia o mar, mas não escutava> <escutava os cães à distância> **2.** t.d. ficar atento para ouvir; dar atenção <escutava com paciência aquelas queixas> **3.** t.d.int. esforçar-se para ouvir com clareza <em pleno bombardeio, procurava e. os rogos da menino> <o espião observava e escutava> [...].

“Ouvir”, já de início, entra em relações de sentido com “uma reação do ouvinte aos sons que lhe chegam aos ouvidos”, o que nos remete à etapa físico-perceptiva da compreensão – de que tratamos no capítulo 2 –, que se refere à percepção das ondas sonoras pelo ouvido; enquanto “escutar” entra em relação com uma série marcada pela “atenção ou esforço que o ouvinte tem que fazer conscientemente para separar os sons que ouve”, o que se assemelharia à etapa físico-perceptiva de que falamos nesse mesmo capítulo 2, segundo a qual há uma identificação e discriminação dos sons.

Para explorar um pouco mais esse *escutar*, vamos traçar um paralelo com a escuta psicanalítica. No século XX os saberes mobilizados no campo da Psicanálise ressignificaram o significante, por entender que o analista durante a escuta psicanalítica entra numa deriva muito específica, não apegada ao fio referencial da fala do analisando, e recorta o significante não como já dado e preso a um significado, mas vinculado à história do paciente e às condições de produção de sua enunciação, de seu dizer. Daí que Lacan dê primazia ao significante sobre o significado¹⁸⁹. Pêcheux (2009 [1975], p.165) o retoma afirmando que há o primado do significante sobre o significado, fato que dispara a possibilidade de que apareçam

¹⁸⁹ No capítulo 4 retornaremos a esta questão.

outros sentidos, materializando o equívoco, constitutivo do funcionamento da linguagem e interrompendo a ilusão da mensagem, com “um emissor e um receptor”.

Essa série de considerações sobre o *ouvir* e o *escutar* nos levam a registrar a fórmula *ouvir/escutar*, para que fique materializada mediante essa barra a projeção de um (des)*continuum*, pois o prefixo “des”, colocado entre parênteses, evitaria pressupor uma separação ou divisão ao mesmo tempo que respeita certas especificidades para cada um dos membros desse par.¹⁹⁰

3. O caso de *Hacia el español – nivel básico*

3.1. Filiações teóricas e primeira aproximação

O livro *Hacia el español – nivel básico* (doravante denominado *Hacia el español*) embora pareça não basear-se num método específico (já que não consta nenhum registro nesse sentido), segue algumas teorias como as de Corder e Krashen, conforme já antecipamos e como consta no “Manual do Professor”. Cabe assinalar que neste último se explicitam os fundamentos teóricos e metodológicos seguidos pelas autoras, bem como as concepções de “variedades” e de “avaliação”. Neste sentido, e tal qual em sua primeira versão, este LD representa um salto em relação ao que circulava no Brasil até então, porque toma como ponto de partida o aluno brasileiro e o português brasileiro, o que pode ser observado no contraste frequente que no livro se faz entre o espanhol e a língua do aprendiz projetado: numa versão não forte da Análise Contrastiva, conforme a descrevemos no capítulo 1 e, especialmente, no

¹⁹⁰ Retomamos a metáfora que mobilizamos no capítulo 2 para falar da relação de concomitância entre o que denominamos etapas física, perceptiva e interpretativo-compreensiva – das quais nos servimos para, ao mesmo tempo, nos afastar.

2. Esta preocupação também explica a filiação – explícita por parte das autoras (cf. “Manual do Professor”) – dessa produção ao trabalho de Corder, que focaliza a “análise de erros”.

De fato, percebemos que, neste caso, diferentemente do que acontecia com o *Nuevo ven*, trata-se de um LD produzido com maior sustento teórico. O próprio título, *Hacia el español*, parece indicar, nesse sentido, uma sensibilidade maior a respeito do que seja um processo de ensino/aprendizagem que se vincula a “teorias de aquisição”, o que possibilita a interrupção de uma reprodução de certa filosofia espontânea. Antes de explicitarmos as partes que compõem este LD, de acordo com formulações de Celada (2002, p. 128), cabe ressaltar o fato de que quando a obra surgiu – no final dos anos 90, como já dissemos – já havia uma necessidade de adequar a realização de LDs às condições de produção da prática de ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros, pois até então os instrumentos linguísticos mobilizados, principalmente naquela década, eram oriundos da Espanha.

A versão que aqui focalizamos é uma reformulação da primeira edição da obra que é de 1997, está composta por 12 unidades. Abaixo citamos os nomes das seções, conforme foram propostos pelas autoras:

- *Área temática*
- *Funciones comunicativas*
- *Léxico*
- *Contenido gramatical*
- *Fonética*
- *Canciones*

Notemos que, embora com nomes um pouco diferentes, a divisão deste livro é muito semelhante à do *Nuevo ven I* (cf. anexos B2 e B3).¹⁹¹ Contudo, nas 12 unidades que compõem o livro, as divisões apresentam outras denominações: “Hacia la conversación”, “Hacia la comprensión auditiva”, “Hacia la escena”, “Hacia la expresión”, “Hacia la canción”, “Ejercicios”, “Hacia la lengua”, “Hacia la comprensión lectora”, “Hacia la

¹⁹¹ É possível que isso se relacione com exigências editoriais.

redacción”, “Hacia el juego”, “Hacia letras y sonidos”.¹⁹² As atividades com CA aparecem nas seções: “Hacia la comprensión auditiva”, “Hacia letras y sonidos” e “Hacia la canción”.¹⁹³ Para estas atividades o livro apresenta um único CD com 47 faixas. As atividades de compreensão auditiva aparecem em lugares variados de cada unidade e em número também variado, numa média de duas por unidade. Quando estão no início servem de sensibilização ou antecipação do tema que será tratado, o que acontece em metade das unidades (ou seja, 6), mas também podem servir como reforço do “aprendido” (vocabulário, gramática, etc.). As transcrições dos diálogos encontram-se ao final do livro. O exemplar do professor, no qual baseamos nossa análise, depois da transcrição dos diálogos, possui o “Manual do Professor”, o qual está dividido em duas partes, a primeira, denominada “Aclaraciones y orientaciones”, está subdividida em: “Objetivos – Fundamentación Metodológica”, “Carga horaria – Público”, “Variante”, “Estructura”, “Evaluación”, “Apartados de las Unidades y Orientaciones sobre su Utilización” e “Bibliografía”; explicitando, inclusive, a que foi utilizada na reformulação; uma segunda parte, chamada “Orientaciones específicas para cada unidad didáctica”, se divide em itens que remetem a cada uma das unidades, tal como o próprio nome antecipa. Ainda assim, o LD se vale em alguns momentos de um procedimento que já tínhamos observado quando analisamos o *Nuevo ven*, o fato de que algumas orientações aparecem em vermelho e ao lado das atividades a que correspondem.

A seguir procederemos à descrição e análise das práticas de CA com base nos mesmos autores que mencionamos na introdução deste capítulo.

¹⁹² De Nardi adverte que esse LD é uma exceção quanto à ordem fixa de apresentação das atividades, “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” (2007, p. 117).

¹⁹³ Em uma das seções “*Hacia la redacción*” (p. 112 do LD), há uma atividade que requer que os aprendizes escutem os áudios e, ao mesmo tempo, acompanhem a leitura os textos escritos. Embora se pareça a uma das atividades mais frequentes no livro *Nuevo ven I*, que revelavam uma CA muito apoiada na escrita, neste LD ela não só não é comum como também, neste caso, seu foco não é a CA, mas a expressão oral.

3.2. As propostas que envolvem a CA

Na seção “Hacia la comprensión auditiva” as atividades que predominam são as de repetição – conforme tínhamos definido a partir de Besse e Porquier (1991) – no sentido de que nelas se espera que o aprendiz repita ou reconheça os mesmos enunciados do áudio. Nestas atividades pode-se pedir para completar uma tabela com dados pontuais, preencher lacunas ou responder perguntas diretas. É possível que isso se deva ao fato de que se trata do primeiro livro da série, quando se supõe que o aprendiz tenha apenas que reconhecer o que escuta e não emitir sua opinião porque, de fato, teria que fazê-lo em português.¹⁹⁴ Comparando este com o terceiro livro da série, notamos que, no *nivel avanzado*, as atividades mais comuns de CA pedem respostas mais elaboradas a perguntas diretas, para as quais os alunos terão que usar a *reformulación* valendo-se de recursos como a paráfrase e o discurso referido (BESSE e PORQUIER, 1991)¹⁹⁵; algumas vezes, inclusive, sugerem, como prática posterior, discussões sobre o tema escutado. Tais características demonstram uma progressão do trabalho com a CA entre o primeiro e o último (terceiro) livro da série e funcionam como indícios de um projeto diferenciado.¹⁹⁶

Há também, neste LD que abordamos, algumas atividades que não encontramos no *Nuevo ven 1*, como a que encontramos na unidade 10 (anexo C)¹⁹⁷ e que, à primeira vista, pode parecer que se filia às “de repetição”, conforme a classificação de Besse e Porquier (1991). Isso acontece porque, de fato, as questões de “a” a “g” se encaixam nessa classificação, uma vez que requerem respostas curtas e “copiadas” do áudio. No entanto, as

¹⁹⁴ Vemos aí a importância de uma repetição necessária porque se trata de uma língua estrangeira.

¹⁹⁵ O conceito de “exercício” de *reformulación* foi elaborado por Besse e Porquier (1991, p. 138) que, entre as características desse tipo de exercício, incluem a paráfrase e o discurso referido.

¹⁹⁶ Infelizmente, devemos dizer que esse projeto foi interrompido, já que apenas o primeiro LD da série foi reformulado. Um posicionamento que interpretamos como de submissão a uma política editorial marcada pelas demandas do Mercado.

¹⁹⁷ Por uma questão de tamanho, colocamos a imagem apenas no anexo, e não a reproduzimos aqui.

que vão de “h” a “k” não se detêm apenas em aspectos pontuais, conforme se pode ver nas transcrições que fazemos abaixo, para facilitar a leitura:

- h) *Y desde tu punto de vista, ¿por qué el mueblero lo hacía?*
- i) *En tu opinión, ¿te parece importante tener un diario?*
- j) *¿Tienes o ya has tenido uno? ¿Por qué?*
- k) *¿Crees que de hecho todos tenemos algo escondido? Explícalo.*
(*Hacia el español - nivel básico*, Unidad 10, p. 166. CD faixa 42.)

Trata-se de perguntas que pedem opiniões pessoais do aprendiz sobre o que ele escutou. Esse gesto nos remete ao estudo de Grigoletto (1999) sobre atividades de leitura em LDs de inglês que já mobilizamos na análise do *Nuevo ven 1*: lembremos que a pesquisadora afirmava que muito dificilmente se chegava ao que ela chamava “etapa acessória” (justamente, porque quase nunca é mobilizada nas práticas de leitura), que implica a *interpretação*, entendida esta como “um exercício de reflexão sobre o texto e possível relação com a vida do leitor” (ibid., p. 85-86). Nesse sentido, podemos dizer que essa etapa, “acessória” e “dispensável”, está claramente presente no LD que abordamos – inclusive, já no primeiro volume da coleção.

De qualquer forma, é significativo que este LD tenha uma atividade como esta que acabamos de apresentar¹⁹⁸, pois pode abrir espaço para que o aprendiz passe a ocupar posições que não o reduzam a um simples ouvinte-reconhecedor de informações, começando a exercer, assim, um lugar de interlocutor, entendido aqui como uma das partes fundamentais do(s) diálogo(s).

Outro tipo de atividade diferenciada, na comparação que estabelecemos como o analisado no *Nuevo ven 1*, é a seguinte:

¹⁹⁸ Na análise que faremos da seção *Hacia la canción* aparecerá outra atividade com objetivos semelhantes.

Hacia la comprensión auditiva

Vas a escuchar en la grabación algunas conversaciones telefónicas. Relaciona las columnas e identifica los elementos (vocabulario, pronunciación, entonación de las hablas) que te ayudaron a caracterizar los países.

Conversación 1	(2) Argentina
Conversación 2	(4) Chile
Conversación 3	(1) Cuba
Conversación 4	(3) España

Imagem 9. *Hacia el español - nivel básico*, Unidad 7, p. 120. CD, faixas 30-33.

Como podemos ver na imagem 9, trata-se de uma atividade cujo objetivo é a relação entre conversas telefônicas (levando à análise de elementos tais como: vocabulário, pronúncia, entonação) e “países”. Se bem a primeira parte da proposta parece ser interessante, a segunda, infelizmente, só parece levar a ratificar uma certa imagem estereotipada de certos “sotaques” que, de fato, deveriam ser vinculados a espaços melhor definidos: regiões (em alguns casos não coincidentes com países ou limites de estados nacionais, como é o caso do que se designa como Rio da Prata, por exemplo) ou, inclusive, como já vimos ao abordar o primeiro LD, “variantes”. No entanto, o enlace se faz com países, o que acaba reforçando, como já dissemos, o fato de que se relacionem os traços de “uma variante” a um país, e de que se apague a *diversidade* (SERRANI-INFANTE, 1997a) dentro do território de um Estado nacional.

Para entender melhor como nesta unidade do livro se chega a isso, vale observar que antes do exercício acima, já se tinha apresentado ao aprendiz uma série de expressões que são usadas em alguns países para falar ao telefone, bem como atividades que retomavam essas expressões. Seguindo este raciocínio, a atividade de CA seria, portanto, um mero reconhecimento (repetição) das expressões já vistas e sua relação com os países; porém, as

instruções da tarefa não se restringem à observação dos aspectos previstos, propõem ao aprendiz que identifique outros elementos, que excedem o léxico, como acabamos de ver.

Por fim, no que se refere a essa atividade, cabe acrescentar que é a única que aborda a “entonação” (referida, fundamentalmente a pergunta e exclamações), diferentemente do livro *Nuevo ven* que o fazia com mais frequência.¹⁹⁹

Passamos, neste ponto, a abordar a seção denominada “Hacia la canción”, segundo as autoras do LD, os conteúdos socioculturais aparecem com mais ênfase; assim, nessa seção são apresentadas canções de importância histórica – como afirmam as próprias autoras do LD – para o mundo hispânico. Entretanto, não desprezando o fato de que as canções – como objetos não preparados, ad hoc, com fins pedagógicos – se prestariam a uma aproximação à cultura alheia, o trabalho com esse aspecto, o cultural, de nossa perspectiva, neste LD, geralmente, se resume à apresentação de um quadro ao lado da canção que traz alguns dados sobre seu autor, suas principais obras e seu contexto histórico imediato.²⁰⁰ Isso é o que observamos particularmente na atividade com a canção *Guantanamera* – um fragmento da qual apareceu também no livro *Nuevo ven I* – que mostramos a seguir, na imagem 10:

¹⁹⁹ Isto confirma a tese de Murga (2007), que apresentamos no capítulo 2, segundo a qual, os fenômenos supra-segmentais de acento e entonação não costumam ser levados em conta. Ademais, de maneira geral, o trabalho dos professores com a entonação não se vê muito favorecido, pois, segundo Cortés Moreno em seu livro “Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente” (2002, p. 71), os materiais gravados costumam estar baseados na língua escrita e são uma espécie de oralização desta com locutores que falam de forma pausada, sem pausas, sem vacilações e sem lapsos, características que distanciam a entonação usada nesses materiais da que o aprendiz pode se deparar ao interagir com falantes nativos.

²⁰⁰ Da mesma forma, o “Manual do Professor” traz pouca informação. Até mesmo a foto, que aparece na imagem 10, que poderia ilustrar a referência que a canção faz à cidade de *Guantánamo* por meio de seu gentílico (*guantanamera*) que é repetido no refrão, refere-se somente à capital do país de origem da canção. Acreditamos que essa tenha sido uma exigência da editora que com isso, por uma decisão com viés mercadológico, preferiu fazer referência a uma cidade mais conhecida que adequar-se ao conteúdo da canção.

Hacia la canción

1. Escucha la canción e intenta rellenar los huecos con las palabras que faltan:

Guantanamera
Música: Joseíto Fernández / Letra: José Martí (Cuba)

Yo soy un hombre sincero
de donde crece la palma, (2x)
y antes de morir me quiero
echar mis versos del alma

Guantanamera, guajira, guantanamera (2x)

Mi verso es de un verde claro
y de un camín encendido (2x)
mi verso es un ciervo herido
que busca en el monte amparo

Con los pobres de la tierra
quiero yo mi suerte echar (2x)
porque el arroyo de la sierra
me complace más que el mar:

José Julián Martí Pérez (La Habana, Cuba, 1853 – Dos Ríos, Cuba, 1895): político y escritor, es considerado un héroe de la Independencia cubana. Hijo de padres españoles, desde muy joven se dedicó a la poesía. Entre 1871 y 1874 vivió en España, deportado a raíz de sus ideas políticas. Estudió Derecho, Filosofía y Letras en la Universidad de Zaragoza. Residió en Méjico, en Guatemala, en Caracas (Venezuela) y en Nueva York. En 1892 fundó el Partido Revolucionario Cubano. Poeta, ensayista, periodista y crítico, Martí representó en la literatura la transición americana entre el romanticismo y el modernismo literario. Murió en un enfrentamiento con tropas españolas durante las luchas por la independencia.

José Fernández Díaz (La Habana, Cuba, 1908 – 1979): trovador, fue zapatero y vendedor de periódicos. Vendía billetes y maní para sobrevivir. Llamado “el Rey de la Melodía”, fue el autor de canciones conocidas, como *Elige tú, que canto yo*, *Amor de madre*, *Demuéstrame tú y Así son, boncá*. En 1928 compuso *Guantanamera* (aunque esa autoría ha sido peleada por otros autores). Joseíto Fernández tenía un programa diario en una emisora de radio habanera.

Guantanamero(a): es el gentilicio de quien nace en Guantánamo, en Cuba.

Guajiro(a): es como llaman al campesino en Cuba. En la canción, el refrán hace una interpelación a una campesina de Guantánamo.

La Habana, capital cubana

Imagem 10. *Hacia el español - nivel básico*, Unidad 1, p. 15. CD, Faixa 7.

À primeira vista esta parece uma simples atividade gramatical e, de fato, também podemos considerá-la assim, pois poderia funcionar como um modo de sensibilizar o aprendiz a respeito de certas formas gramaticais, que serão focalizadas na mesma lição (artigos e contrações, principalmente)²⁰¹; entretanto, um exame das formas selecionadas para completar as lacunas revela que houve um trabalho reflexivo, muito relacionado com aspectos do que designamos como CA e pensados no contraste ou na comparação com o português brasileiro. Assim, fragmentos como: *de un*; *de la*, enquanto suas similares em português se juntam (*dum*; *da*); outras se juntam na enunciação cantada (*unhombre*), (*delalma*), (*elarroyo*), mas se escrevem separadas. Este último, na literatura fonética, é conhecido como juntura externa, conforme abordamos no capítulo 2. Na língua espanhola, segundo Masip (1998), isso ocorre

²⁰¹ Há outro exercício com a canção “*Eres tú*” na mesma unidade na seção *Ejercicios*. Trata-se de uma atividade que precede as explicações de itens gramaticais (artigos), o que faz desta – muito mais do que a que descrevemos acima – uma atividade com objetivos realmente gramaticais.

quando, no fluxo da fala, há o encontro de /n/, /r/, /l/, /s/, /θ/, e /y/ em posição de sílaba final de palavra com uma vogal iniciadora da palavra subsequente. É importante ter em conta esse fenômeno, porque, junturas externas motivaram algumas das dificuldades de compreensão encontradas no estudo de caso realizado com estudantes brasileiros por Allegro (2004, p. 71) do qual também tratamos no capítulo 2. O trabalho com a canção, entretanto, não se esgota nos aspectos gramaticais ou fonéticos, prossegue numa atividade na qual aparecem as seguintes perguntas que precedem a imagem 10:

- a) ¿Cómo podemos interpretar los versos “mi verso es de un verde claro/y de un carmín encendido?”
- b) ¿Qué podría simbolizar en el poema el “ciervo herido”?
- c) ¿Qué relaciones podríamos establecer entre “los pobres de la tierra” y “el arroyo de la sierra”?
- d) ¿Qué correspondería al “mar”, en oposición al “arroyo”?

(Hacia el español-nivel básico, Unidad 1, p. 16).

A atividade – mais próxima do que, em nosso trabalho, interpretamos como uma “experiência” – pretende uma reflexão por parte dos aprendizes sobre o texto escrito da canção – como a etapa “acessória” (à qual de forma regular, nos LDs, não se chega) que mencionava Grigoletto (1999, p. 86) – e a trabalha tendo em vista a interpretação do mesmo como texto poético que é. Este procedimento nos remete ao que sugerem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) com respeito ao trabalho com a leitura, segundo o documento, deve-se fazer do aprendiz “um co-autor no desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre ideias, imagens e musicalidade” o que facilita “a percepção da experiência poética”.

Antes de encerrar a análise que estamos realizando do LD focalizado, sem termos o propósito de sermos exaustivos, gostaríamos de elencar aqui uma série de aspectos que consideramos significativos, em termos do que queremos concluir neste capítulo:

- os áudios do LD costumam ser mais extensos que os do livro *Nuevo ven* (desde o princípio do primeiro volume) e as atividades propostas, bem como o texto escrito relacionada a elas, mais extensas também;
- a velocidade da fala dos áudios vai aumentando gradativamente;
- o número de canções (11, no volume que analisamos) e a diversidade de variantes apresentadas nelas são consideráveis, o que mostra, de nosso ponto de vista, uma preocupação, ainda que tímida, com a “diversidade”, pensada a partir da conceitualização de Serrani-Infante (1997a);
- as atividades que trabalham a “percepção de sons” apresentam uma sequência parecida com os “exercícios” mais comuns deste tipo no *Nuevo ven I*, ou seja, de repetição. A diferença é que *Hacia el español* – como afirmam as autoras no “Manual do Professor” (p.11) – “*reúne dificultades fonéticas de pronunciación específicas del alumno brasileño*”. Isso fica evidente numa atividade na qual são delimitados os significantes que são representados pelas grafias; R, RR, J e G (Unidad 1, p. 25 do LD)²⁰²;
- uma atividade que nos chamou a atenção, justamente porque não tem similar no *Nuevo ven I*, é a que está precedida por uma explicação de que há diversas pronúncias com relação ao universo das palatais e, inclusive, aborda o fenômeno do “yeísmo”²⁰³ (Unidad 8, p. 153 do LD)²⁰⁴;
- os papéis destinados ao professor e ao aluno estão mais próximos de sujeitos, construtores de um saber em processo. O professor é incluído como parte desse processo – não apenas como mero instrutor – uma vez que lhe são fornecidas não só as bases teórico-metodológicas, nas

²⁰² Lembramos que em nossa análise do *Nuevo ven I* sugerimos um trabalho de comparação entre esses sons, que não se limitasse ao mero contraste termo a termo e que tivesse relevância para o aprendiz brasileiro.

²⁰³ O “yeísmo” consiste na fusão das palatais /ʎ/ e /y/ em sua realização lateral, é um fenômeno característico de vastas zonas da América (cf. FONTANELLA DE WEINBERG. *El español de América*. Madri: Ed. Mapfre, 1993, p. 134).

²⁰⁴ A consulta ao “Manual do Professor” contribui para diminuir o risco de que o professor apresente uma variante como modelo. No item “Orientaciones específicas para cada unidad didáctica” sugere-se que o professor leve canções de diferentes intérpretes famosos do mundo hispânico para trabalhar com as outras variantes.

quais as autoras se basearam, mas também suas concepções de “variedades” e critérios para que os professores reflitam no momento de elaborarem suas avaliações. O aprendiz, por sua vez, tem mais espaço para dialogar e para tecer reflexões a partir de sua experiência pessoal e de sua língua materna.

Neste final de capítulo, gostaríamos de encerrar a abordagem que fazemos de *Hacia el español* citando a oportuna observação de De Nardi (2007, p. 116) ao falar sobre este mesmo LD:

Habita o discurso [do LD *Hacia el español*] 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 linguística sem o qual parece impossível promover a aquisição da língua [grifo da autora].

Apesar disso, é possível afirmar que estamos diante de um objeto diferente, que, em determinados momentos, mostra movimentos produtivos, mais próximos dos que avaliamos como positivos ao formular as considerações às quais nos levou a análise do *Nuevo ven 1*. E isto, por sua vez, nos leva a realizar uma afirmação: a produção de LDs, como instrumentos linguísticos, dentro do processo de gramatização da língua espanhola como estrangeira, precisa se filiar a um trabalho teórico, como vimos que acontecia no caso de *Hacia el español*. Esse aspecto possibilita interromper a reprodução – ou, ao menos, parte dela – de filosofia espontânea e também afeta e afina a sensibilidade no tratamento dos fenômenos da linguagem.

A série de questões abordadas costuma confluir na prática de ensino de língua espanhola, momento no qual o professor pode redefini-las, completá-las, esclarecê-las. Por isso no capítulo 4, a partir das reflexões aqui levantadas, procuraremos analisar algumas experiências especialmente produzidas para isso. Esperamos que esse gesto permita que nossa voz apareça e deixe transparecer com mais clareza o que entendemos como a “dimensão do saber a língua”: o *trabalho de interpretação* (entrelaçada à produção e também à instância da escrita) que vinculamos à instância do oral e, em certos casos, da oralidade.

CAPÍTULO 4

A “COMPREENSÃO AUDITIVA” EM CENAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Neste capítulo, como o leitor já sabe, focalizaremos certas práticas, efetivamente realizadas em sala de aula, dentro de um processo de ensino/aprendizagem de espanhol a brasileiros em contextos diversos, como ficará oportunamente especificado.

Nos capítulos anteriores e na Introdução desta dissertação fomos abordando aspectos das condições de produção – das mais mediatas às mais imediatas – nas quais se inscrevem as práticas atuais de ensino de língua espanhola no Brasil e, em especial, na região que delimitamos como a do Estado de São Paulo. Consideramos oportuno retomar alguns deles. Lembremos, em primeiro lugar, do funcionamento do efeito de pré-construído segundo o qual “a língua espanhola é entendida com facilidade” por um brasileiro, pois – em nossa opinião e como já antecipamos – ele funciona de forma muito particular com relação ao trabalho com a CA nas referidas práticas de ensino. Em segundo lugar, também devemos lembrar do fato de existir pouca reflexão específica, por um lado, em relação aos métodos e abordagens de ensino de línguas que, via de regra, como vimos, não focalizavam a CA: de fato, como afirma Pedroso (2002, p. 117), é apenas a partir do “movimento comunicativo” que foi conceituada como “‘habilidade’ a ser criada considerando documentos oralmente autênticos e não resultantes da oralização de leituras como nos métodos direto e audiovisuais [...] em que a prioridade era dada à gramática e à escrita”²⁰⁵; por outro lado, os estudos sobre a língua espanhola a abordavam a partir de certos pré-construídos, entre os quais, está o que concebia as duas línguas (português e espanhol) como dois dicionários de bolso (cf. CELADA, 2002).

²⁰⁵ O autor elabora essa reflexão com base em: MENDELSON, D. Teaching Listening. In: *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, v. 18, 1998.

Antes da década de 1990, segundo, González o que havia nesse campo de estudos era um “vazio de reflexão”, cujos efeitos pensamos que repercutem nas práticas atuais. De fato, como consequência desse “vazio de reflexão” não contamos com elaboração teórica suficiente ou com a transferência de conceitos teóricos dos estudos da linguagem ao campo da prática de ensino de espanhol que possa oferecer resistência ao que designamos como uma filosofia espontânea, especialmente, no trabalho com a CA.

Poderíamos dizer que o funcionamento dessa filosofia espontânea se filia ao discurso de certos métodos e abordagens bem como dos livros didáticos nos quais opera um pré-construído segundo o qual a CA se “desenvolveria naturalmente” ao longo da prática. Isso implica uma concepção de que a mera exposição ao (*input* desse) outro por si só pode resultar em compreensão e que, no caso de falha, a repetição formal e empírica (ORLANDI, 1998) como recurso didático – materializado, por exemplo, em “passar o áudio três vezes” – é suficiente (dá conta) da compreensão da atividade de forma pontual.

Pensando no que dissemos, pode-se compreender por que o LD – que já, por outros motivos, ocupa um lugar central nas práticas de ensino – termina funcionando como um material de consulta privilegiado para a elaboração de atividades de CA. Isso fica ainda mais claro quando, como docentes, optamos por utilizar um material próprio – como uma canção, um trecho de filme ou de noticiário, etc.; devemos reconhecer que aí se faz necessário um enorme esforço para elaborar uma proposta.

De nossa perspectiva e a partir da série de aspectos que acabamos de colocar em relação e de todos os que foram mobilizados ao longo desta dissertação, fica claro que é preciso, em primeiro lugar, conceituar e explorar os vários aspectos dessa dimensão do ensino/aprendizagem de língua estrangeira e mais especificamente da língua espanhola, isto é, conhecer os saberes que devem ser vinculados à CA, para que eles se tornem visíveis – uma

vez que esta parece se assemelhar a uma *caixa preta*.²⁰⁶ Em segundo lugar, é preciso que eles sejam considerados no horizonte das práticas de ensino/aprendizagem que, como vimos reiterando, funcionam como parte das condições de produção do processo de inscrição (e, portanto, de identificação) por parte de um sujeito da linguagem na ordem da língua outra.

A fim de continuar oferecendo resistência ao conjunto de evidências que se instalaram em nossas práticas, na primeira parte deste capítulo (no item 1), vamos nos empenhar em continuar trazendo ao campo do ensino de línguas (e do espanhol, de forma específica) alguns conceitos elaborados no domínio dos estudos da linguagem que sejam adequados a esse viés e que virão a se entrelaçar aos que já trouxemos, especialmente nos capítulos 2 e 3, que possam explorar o que se designa como CA.

Assim sendo, como a Análise do Discurso, desde seu princípio, teoriza a partir de questões da Linguística²⁰⁷, no item 1, começaremos trazendo alguns conceitos tomados do *Curso de Linguística Geral* de Saussure (2003 [1916]) como “valor” e “relações sintagmáticas e associativas”; e, em seguida, refletiremos sobre as consequências da primazia do significado sobre o significante a partir do trabalho de Suzy Lagazzi-Rodrigues (2010), pesquisadora e docente da UNICAMP, quem discute esses conceitos saussurianos à luz da Psicanálise.

Já na segunda parte deste capítulo (item 2), após uma breve introdução, vamos nos debruçar na análise de duas cenas que correspondem a momentos de trabalho com a CA em práticas de ensino/aprendizagem, sem a mediação direta de um livro didático. A primeira se enquadra dentro de uma série de aulas que observamos, num CEL (Centro de Estudos de Línguas) instalado numa escola pública, quando acompanhamos as aulas de uma professora²⁰⁸; a segunda, que nós mesmos elaboramos com base em saberes de ordem

²⁰⁶ Nesse sentido, devemos reconhecer que, em parte, esses saberes já foram aparecendo nesta dissertação.

²⁰⁷ Veja-se Pêcheux e Fuchs (2010 [1975]).

²⁰⁸ As condições de produção das cenas serão explicitadas em cada uma das cenas, nos itens correspondentes.

discursiva, ocorreu num âmbito de ensino particular: tratou-se de uma experiência, na qual procuramos explorar os movimentos que faria o aprendiz na tentativa de compreender/interpretar a canção.

1. Algumas (re)leituras

São inegáveis as contribuições do linguista suíço, Ferdinand de Saussure, para o estabelecimento da Linguística como ciência. Ao recortar o que, segundo o autor (2003 [1916]), seria próprio dessa ciência ele afirma que “é o ponto de vista que cria o objeto” (ibid., 15). Para chegar a uma delimitação mais precisa que separe essa ciência de outras como a Filologia, a Etnografia, a Fisiologia, a Antropologia, com as quais a Linguística dialoga, o estudioso (ibid., p. 22) “separa” a língua em duas: a língua (*langue*) e a fala (*parole*). Nessa perspectiva, a língua corresponde à parte social da linguagem, que não pode ser criada nem modificada pelos indivíduos, à qual subjaz “uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (ibid) e, ainda, de acordo com o autor (ibid., p. 23), constitui-se “num sistema de signos, onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica. Conforme o autor (ibid., p. 80-81), o conceito não corresponde a uma coisa ou a uma palavra, assim como a imagem acústica não é o próprio som material, mas uma representação deste em nossa mente, enquanto a fala se refere a um ato individual, que precede a associação entre um conceito e uma imagem acústica – os quais ele passa a denominar significado e significante respectivamente. Na fala pode-se distinguir, continua o autor (ibid.p, 22), convém distinguir, por um lado “as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir se pensamento pessoal”, por outro, “o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. Para Saussure (ibid.) a Linguística deveria ocupar-se da primeira, a língua, porque essa – como conjunto de elementos inter-relacionados – seria mais passível de um estudo objetivo quanto abstraída da

segunda, a fala; esta, por sua vez, não se prestaria a tal, porque é o produto de decisões voluntárias e individuais. No entanto, embora sejam de natureza diferente e a fala se encontre subordinada à língua, ambas são interdependentes: “a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça” (ibid., p.27).

O que podemos depreender até aqui dos postulados saussurianos é que fica de fora dessa ciência delimitada pelo autor o estudo das realizações concretas dos sons, tanto a fala como sua contraparte na interação oral, a audição. Para procurar entender este ponto de vista, vamos examinar como se dá o esquema elaborado por Saussure (ibid.), que ele mesmo denomina circuito da fala. O autor distingue três processos que ocorrem a respeito de cada uma das “pessoas” numa conversa – que ele mesmo designa como A e B (ibid., p. 19-20):

Suponhamos que um dado conceito suscite no cérebro uma imagem acústica correspondente: é um fenômeno inteiramente *psíquico*, seguido, por sua vez, de um processo *fisiológico*: o cérebro transmite aos órgãos da fonação um impulso correlativo da imagem; depois, as ondas sonoras se propagam da boca de A até o ouvido de B: processo puramente *físico*.

Quando o som chega ao ouvinte – continua Saussure (ibid. p. 19) – os processos são os mesmos, mas acontecem de forma inversa: 1) físico (ondas sonoras); 2) fisiológico (audição)²⁰⁹; 3) psíquico. Isso fica mais claro quando entram em jogo a noção de valor e as relações sintagmáticas e associativas – estas últimas cunhadas como “paradigmáticas” pela Linguística posterior – que ocorrem nestes processos.

Saussure (ibid. p. 133), procurando definir “valor” recorre à comparação com o que conceituou como “significação” (ou signo linguístico), que seria a contraparte da imagem auditiva e se restringiria aos limites da palavra; o valor, por sua vez, resultaria da solidariedade entre os termos e também determinaria sua significação. Nas palavras do autor (ibid., p. 132):

²⁰⁹ Aqui a audição – de acordo com o autor (ibid.) – se refere à percepção do som pelo ouvido, ainda sem sentido, pois a compreensão, nessa concepção, só ocorreria no processo psíquico resultado da junção entre significante e significado.

[...] é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um certo conceito; defini-lo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra.

Dessa forma, entendemos que, nessa perspectiva, o sentido pode ser atribuído a partir das relações que um termo estabelece com outros contíguos²¹⁰, uma vez que, como mostra o próprio Saussure, ao postular o segundo princípio da natureza do signo²¹¹, “os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após o outro; formam uma cadeia” (ibid., p. 84). É aí que entram as relações *sintagmáticas* e *paradigmáticas* que passaremos a explicar porque nos parecem produtivas não só para pensar a CA, sobretudo para as análises que faremos neste capítulo.

Para Saussure (ibid., p. 142-143), as relações sintagmáticas correspondem à combinação possível que as palavras, *in praesentia*, estabelecem entre si dentro de um sintagma, neste sentido, “um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos” (ibid., p. 142); enquanto que as relações paradigmáticas resultam de associações que as palavras fazem na memória – entendida como um “lugar” do cérebro – com outras, também mentais, com as quais se estabelecem relações diversas, no entanto, ao contrário das sintagmáticas, estas funcionariam *in absentia*.

Mesmo que isto pareça nada ter a ver com esta pesquisa, porque a fala, de certo modo, estaria excluída – justo ela que é a contraparte da audição na interlocução oral – consideramos importante pensar na questão do signo linguístico para descolar-se da ideia de que a língua representa a realidade.²¹²

²¹⁰ Do ponto de vista da AD, esses “elementos” ainda que apareçam sozinhos sempre entram em relação com outros, “ditos antes”.

²¹¹ O primeiro é o da “arbitrariedade do signo”.

²¹² Lembremos que no quadro da Análise do Discurso, Pêcheux (2009 [1975]) define a “realidade” como um sistema de significações experimentadas e aceitas.

Esperamos ainda que esta volta a Saussure, a partir da AD, que supõe outro lugar epistemológico, traga contribuições a nosso trabalho. Devemos dizer que acreditamos na força expressiva de alguns dos conceitos formulados pelo autor.

Acreditamos que explorar a definição do “signo” saussuriano, na qual um conceito se une a uma “imagem acústica” (ou significante) (cf. SAUSSURE, *ibid.*)²¹³, pode nos ajudar a conceitualizar algo que, de fato, acontece e sobre o que pensamos que é preciso que reflitamos. Assim, é possível dizer que, ao ouvir a cadeia falada (de sons materiais), o fato de poder “detectar cognatos” – numa tensão forte entre o que, com base nas reflexões de Franzoni (1992), pode ser designado como “apropriação” e a “perda” dada pelo que foge, pelo “fugidio” – é algo muito marcante no caso do espanhol para brasileiros. Parece-nos que esse primeiro “reconhecimento” de formas cognatas – que produz o efeito de sentido, para o sujeito da linguagem de que se captura “o inteligível” (ORLANDI, 1999) com intermitências e, por tanto, de maneira atomizada – evoca ou remete a “imagens acústicas” que são vinculadas a “conceitos” (ou significados) na língua portuguesa, e que essa operação ou esse processo funciona, como um filtro, na base do funcionamento da CA no caso de nossa pesquisa.²¹⁴

Dessa forma, também devemos dizer que essa mesma operação, segundo a qual é possível que se reconheça um significante e que a ele seja relacionado um conceito ou significado a partir de posições simbólicas (de interpretação) relativas à língua portuguesa, pode ter um efeito de “não coincidência” com o “significado” possível na língua estrangeira. Com isso, estamos nos referindo ao caso dos chamados “falsos amigos”.²¹⁵ Para ilustrar o que dizemos, recorreremos aos pares, em português e espanhol respectivamente, “*procurar/procurar*” e “*exquisito/esquisito*”. No primeiro os dois termos compartilham parte do “significado” nas duas línguas; no segundo, porém, não coincidem nem no significado e nem

²¹³ Este conceito será reinterpretado à luz dos estudos de Lagazzi-Rodrigues (2010), o qual mobilizaremos a seguir.

²¹⁴ Lembremos que Saussure esclarece que a imagem acústica não é o “som material”, mas a “impressão psíquica” desse som (*ibid.*, p. 80).

²¹⁵ Conforme Pacheco Vita (2005, p. 50) a definição mais corrente de “falsos amigos” e que a autora usa em seu trabalho é: “palavras semelhantes na forma e/ou pronúncia, mas com significados diferentes”. Cabe notar que a autora (*ibid.*, p. 176-177) critica os estudos baseados na Análise Contrastiva – que vimos nos capítulos 1 e 2 –, segundo os quais, os docentes poderiam prever os mal-entendidos que os aprendizes pudessem chegar a ter, já que a dificuldade radicaria no léxico diferente entre as duas línguas.

na sequência de sinônimos que desencadeariam por sua semelhança gráfica e prosódica. Analisando estes casos com base nas reflexões de Pacheco Vita (2005, p. 132), podemos dizer que o sentido vai depender não só de “questões específicas do acontecimento enunciativo” (ibid.), já que o contexto imediato pode favorecer, ou não, um significado semelhante nas duas línguas como o que poderia ocorrer no caso do par “*procurar/procurar*”; mas também do cruzamento de “determinações sócio-históricas distintas na materialidade linguística desses enunciados” (ibid.), as quais fizeram com que termos como “*exquisito/esquisito*”, que têm a mesma origem, e até compartilham acepções, tenham um significado que aponta, mais comumente, a significados diferentes.²¹⁶

Em contrapartida, segundo Dor (1989, p. 37)²¹⁷, “uma imagem acústica dada não permite obter uma significação dada, no momento em que o signo é isolado dos outros signos”. Esta ressalva pode ser produtiva no caso do estrangeiro, porque esse primeiro reconhecimento de que falamos terá um impacto não só sobre um signo, mas sobre a cadeia, num sentido sintagmático; isto é, a associação com um “conceito” ou com “conceitos” (significados) *ilumina* ou *vai iluminando* segmentos unindo aquilo que “se ouve” (se detecta como significante) a cognatos que nem sempre coincidem na língua estrangeira e na língua materna. Assim, muitas vezes, esses significantes encadeados forçam a inferência de certo significante que é detectado, mas que no trabalho de associação²¹⁸ fica vinculado a um sentido que não cabe no *continuum*, porque o trabalho de interpretação – já está funcionando.

Em outros casos, a cadeia, em seu aspecto fônico, é ouvida e a materialidade da língua portuguesa interfere na segmentação e, portanto, opaca a possibilidade da associação com um sentido. Isto pode acontecer quando há junção de “palavras”: se uma palavra termina em

²¹⁶ Estamos diante dos efeitos daquilo que Celada (2011) designa como o funcionamento da memória do português no espanhol e vice-versa, por efeito do trabalho de separação que marcou essas línguas historicamente.

²¹⁷ Devemos esclarecer que o trabalho de Joel Dor (1989) supõe uma rica leitura de Saussure intermediada pela que Lacan fez do linguista.

²¹⁸ Saussure adverte que “uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra” e em seguida acrescenta que “os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada” (ibid., p. 146).

consoante e a seguinte se inicia com uma vogal, ambas se juntam ao serem pronunciadas²¹⁹, com isso, os limites entre as palavras são apagados, pois a cadeia fônica “é apenas uma linha, uma tira contínua, na qual o ouvido não percebe nenhuma divisão suficiente e precisa” (SAUSSURE, 2003, p. 120). O aprendiz pode segmentar (ou não) a cadeia dependendo do momento no qual se encontrar do processo de aprendizagem. Como Saussure (ibid.) argumenta:

Quando ouvimos uma língua desconhecida, somos incapazes de dizer como a sequência de sons deve ser analisada; é que essa análise se torna impossível se se levar em conta somente o aspecto fônico do fenômeno linguístico. Mas quando sabemos que significado e que papel cumpre atribuir a cada parte da sequência, vemos então tais partes se desprenderem umas das outras, e a fita amorfa partir-se em fragmentos [...].

A fim de exemplificar o que dissemos nos valem de uma situação que nos ocorreu em nossa prática docente, com uma aprendiz iniciante, de um curso livre de espanhol em que a dificuldade em delimitar os elementos da cadeia fônica de um enunciado em espanhol lhe inviabilizava a possibilidade de sentido. A aprendiz, ao escutar-nos repetir algumas vezes o enunciado “¿*Qué sé yo?*” em situações de aula, perguntou-nos como se escrevia. Quando o viu escrito na lousa, comentou: “Ah, eu pensei que era uma palavra só”. Seu pedido de que se transformasse em forma escrita o que ela tinha escutado apontava, num primeiro momento, a uma preocupação com o reconhecimento dos significantes, não com o significado (sentido), pois, como Dor (1989, p. 38) defende, “é a intervenção do corte que faz nascer a ordem do significante, ao mesmo tempo em que o associa a um conceito [...]”.

Destas últimas considerações sobressai um aspecto que, de nossa perspectiva, merece um aprofundamento: o lugar do significante, em relação com essa “dimensão do saber a língua”, como esse trabalho de interpretação que vinculamos à instância do oral e, com frequência, à da oralidade. Neste sentido, recorremos a Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 86), quem argumenta que o conceito de signo como um conjunto indissociável que resulta da

²¹⁹ Conforme vimos no capítulo 2, esse gesto recebe o nome de “juntura externa” (MASIP, 1998).

“relação íntima” entre significado e significante – a qual foi entendida como uma “relação biunívoca” – conduziu os estudos linguísticos formais até a metade do século XX, “sem chegar a pensar na possibilidade de que a relação entre significado e significante seja uma relação sempre em reconfiguração, uma relação que desliza!” (ibid.). Seguindo os argumentos da pesquisadora (ibid, p. 88), se a relação entre forma e conteúdo não é dada, mas construída, concluímos que ela pode ser diferente para cada sujeito não só levando em conta o que o “autor” do texto propõe, mas também o que os aprendizes compreendem, de acordo com as possibilidades relacionais. Ainda conforme a autora (ibid.), essas possibilidades, diferentemente do que se poderia supor, não se referem somente às relações sintagmáticas ou paradigmáticas, das quais já falamos, mas também a uma precedência do significante sobre o significado, se levarmos em conta os estudos desenvolvidos a esse respeito por Lacan no âmbito da Psicanálise. Com base nesses estudos, Lagazzi-Rodrigues (ibid, p. 88) entende a interpretação como um trabalho de autoria, no qual “justamente em decorrência da primazia do significante, o significado pode ser descolado do pensamento e o texto pode ser pensado como um lugar de possibilidades relacionais, e não como um conjunto de ideias do autor” (ibid). Segundo a pesquisadora (ibid., p. 90), isso é muito diferente do trabalho de interpretação que é realizado nas escolas, uma vez que “se naturaliza a precedência do significado, ou conteúdo, exercitando os alunos a ‘dizerem, com suas próprias palavras, o que o autor disse no seu texto’”, ficando, assim, “definida a impossibilidade de qualquer relação de autoria do aluno!”.

Para compreendermos melhor essa concepção de autoria de Lagazzi-Rodrigues, pensamos oportuno retomar a repetição formal de que falava Orlandi (1998), tão em voga nas práticas de ensino/aprendizagem de línguas e nos livros didáticos, conforme apresentamos no capítulo 3. Conforme nos mostra a autora (ibid., p. 208-209), essa repetição corresponde a uma “técnica de produzir frases, exercícios gramaticais” que favorece a reprodução, no

sentido de “produtividade” em contraposição à “criatividade” – o melhor aluno acaba sendo “o que (re)produz os enunciados do ponto de vista formal” –, pois essa forma de conceber o processo de aprendizagem não permite que a repetição se “historicize”, que se possa fazer “um integração da memória discursiva para fazer sentido, para fazer ‘outros’ sentidos”. Como sugestão de um trabalho que se distancie dessa “(re)produção”, a própria pesquisadora sugere que o aprendiz deve ser instado a

[...] trabalhar a repetição histórica. Acessar os discursos para refletir e não apenas reproduzir. Aí não se trabalharia o erro, mas o equívoco constitutivo da relação língua/história, em seus processos de significação. Desse modo, o sujeito estaria trabalhando o acontecimento da língua nele e não a língua como instrumento. A meu ver, só a possibilidade do trabalho com a memória histórica, como saber discursivo, leva à compreensão (ORLANDI, 1998, p. 209-210),

Retomando, agora, as reflexões de Lagazzi-Rodrigues, consideramos pertinente dizer que ela afirma (2010, p. 88) que, para que o aprendiz se desloque para essa posição de autoria, é fundamental compreender que “a forma do dizer, o significante, é a base sobre a qual os sentidos se produzem, em diferentes condições”. E por isso (ibid., p.88)

[...] a inspiração deve ser entendida como um processo relacional entre significantes, e entre significantes e significados, na história. A autoria se produz, portanto, no trabalho com os significantes delimitando textos. Um trabalho em que as condições de produção são determinantes.

O trabalho com o saber discursivo (repetição histórica) é o que propicia a polissemia, o novo e pode ser impulsionado pela “possibilidade de movimento entre o significante e o significado” (ibid., p. 87).

Assim, resignificando o que diz Revuz (1998, p. 222) – que, na Introdução, nos levou a falar da necessidade de “passar do canto ao sentido” – a partir das ressalvas de Lagazzi-Rodrigues (ibid.) que desenvolvemos acima podemos dizer que o que ocorre no processo de inscrição por parte de um sujeito na ordem da língua outra em contexto de ensino/aprendizado não seguiria a linearidade *canto* → *sentido*, nem implicaria uma precedência do segundo sobre o primeiro: na verdade, pensamos que pode/deve(ria) ir *do canto ao canto* (mesmo);

isto é, do canto à poesia da língua. Como afirma Lagazzi-Rodrigues (ibid., p. 87), “somos, necessariamente, sujeitos da linguagem, pegos na poesia da língua”, “somos tomados pelo significante”, e é, então – dizemos nós –, pelos desfiladeiros dos significantes, entre línguas – e, no caso da relação português/espanhol, no entremeio –, que nos (re)significamos.

2. A dimensão do “saber a língua” – na materialidade do oral

Como já mencionamos anteriormente nosso objeto é a CA em processos de ensino e aprendizagem de língua espanhola, em contextos formais, vista como uma das dimensões de um saber que se produz em tal processo e que designamos como “saber a língua”. O fato de designá-la como dimensão implica que a entendemos como um aspecto ou faceta de um saber mais amplo.

Julgamos que, ao considerá-la uma dimensão desse “saber” e ao pensá-la como trabalho de interpretação que vinculamos à instância do oral e, em muitos casos, da oralidade, estamos, de um lado, reconhecendo que ela se entrelaça à “produção oral”, de outro, apontando que haveria outra(s) instância(s), por exemplo as relacionadas com o trabalho de interpretação que num (des)*continuum* atravessam a leitura e a produção na instância da escrita – com sua específica materialidade. Nessa mesma relação de (des)continuidade pensamos a compreensão e a produção na instância do oral e na da oralidade.²²⁰ Realizar essa formulação significa, para nós, trabalhar na contramão do gesto que aborda a CA em relações de subordinação à escrita, ou que pressupõe que ela “irá vingando espontânea/naturalmente”, em decorrência do trabalho realizado com as “competências” ou as outras “habilidades” – por efeito de uma concepção de ensino que instrumentaliza de modo forte a(s) língua(s).

²²⁰ Não estamos abandonando “CA” para substituir esse termo por outro; não é esse nosso propósito. A preocupação está mais em delimitar o campo de um trabalho e de uma necessidade de chamar atenção sobre o modo como deve ser abordado nas práticas que nos ocupam.

De nossa perspectiva, então, esse “saber a língua”, valendo-nos de reflexões de Orlandi (2005b, p. 25), supõe diversas dimensões entrelaçadas todas da *ordem da interpretação* – inclusive a CA, pois têm a ver com “o sentido”, questão fundamental da Análise do Discurso. De acordo com Orlandi (1996, p. 64), “sentido” e “interpretação” estão absolutamente imbricados: “a interpretação é uma injunção”, uma vez que “face a qualquer objeto simbólico” – em nosso caso uma língua (interloquções ou textos escritos nessa língua) – o sujeito sente necessidade de “dar sentido”, e isto implica que ele realize “gestos de interpretação”.

Nos próximos itens abordaremos cada uma das duas cenas de que falamos na introdução deste capítulo. A análise nos permitirá, sobretudo no primeiro caso, confirmar que nas práticas ressoam os sentidos instalados por certos “métodos” e “abordagens”, ou pelos livros didáticos ou pelo fato de que estudos como os que abordamos no segundo item do capítulo 2 ainda não passaram para a instância da formação de professores, podendo começar a ressignificar as práticas de ensino. Nosso foco é o aprendiz e que este se identifique com certos sentidos, de forma que – com base em formulações de Orlandi (2005b, p. 31) – se faça sujeito de um saber discursivo que torne possível o dizer e o interpretar (escutar) nessa língua, sustentando cada tomada de palavra e cada gesto de interpretação. Reconhecemos que essa forma de nos expressarmos se assemelha a um “desejo de completude”, porém, ressaltamos que estamos designando um horizonte, estamos traçando a direção na qual deveria caminhar o trabalho nas práticas de ensino/aprendizagem.

Antes de passarmos à análise das cenas, convém esclarecer que por terem sido observadas ou elaboradas em práticas de ensino/aprendizagem – em contextos formais e não formais, como veremos – demos a elas essa designação valendo-nos do conceito de “cena enunciativa” tal qual formula Guimarães (2002, p. 23): “um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento”. Ainda

segundo o autor (ibid, p. 26), a cena enunciativa coloca em jogo “lugares sociais” que nós pensamos aqui tais como os define Pêcheux (2010, [1969]): em nosso caso, teremos, fundamentalmente, o lugar do professor e do aluno dentro da instituição escolar, no primeiro caso, e em contexto não formal, no segundo.

Vamos para a primeira delas.

2.1. El eco del eco, del eco...

O uso de canções em aulas de línguas estrangeiras, como ficou claro em nossa pesquisa – tanto no capítulo 2 como no 3 – é um procedimento recorrente no terreno das práticas de ensino de línguas estrangeiras. E já dissemos também que, de modo específico, funciona como parte de uma rotina instalada na escola. Isto faz com que esse procedimento vá ao encontro das antecipações imaginárias dos interlocutores desse cenário como efeito do tipo de interpelação que a instituição historicamente exerceu: de um lado, das que os aprendizes projetam sobre as práticas (o que delas se espera) rotineiras da escola e aquelas que trazem a ilusão do lúdico (um intervalo do dever ser); de outro, das expectativas do docente que, recorrentemente, aposta (tomado pelo efeito, justamente, de garantir, “às vezes”, o lúdico) nesse tipo de prática, como algo que envolveria, de modo quase intrínseco, a questão de trabalhar com a CA.²²¹ Esta observação nos leva a fazer outra, pois sabemos que essas práticas estão afetadas pelas condições de trabalho escolar em sala de aula: número alto de alunos (que faz com que o trabalho com a língua estrangeira beire o impossível), baixa remuneração dos docentes, baixa carga horária – dentre os principais aspectos de tais condições. Nesta primeira cena, veremos especialmente como funciona essa deontologia – da qual fala Guimarães (2002) para definir o conceito de “cena enunciativa” – dos lugares do

²²¹ De fato, poderíamos dizer que, muitas vezes, ouvir música funciona como metáfora do trabalho com a CA. Há aí, na verdade, uma metonímia que acaba substituindo um “todo” por uma parte.

“professor” e do “aluno”, a partir dos quais os interlocutores, capturados pelas regularidades de um funcionamento institucional, passam a ocupar posições altamente cristalizadas.²²²

A série de aspectos que aqui apresentaremos e analisaremos fazem parte de um registro realizado quando assistimos, como parte desta pesquisa, algumas aulas num CEL (Centro de Estudos de Línguas) – programa do Governo do Estado de São Paulo ao qual já nos referimos na Introdução e, especialmente, no capítulo 2 – localizado na zona leste da cidade de São Paulo, com alunos do primeiro estágio semestral do curso”.²²³ Os alunos tinham tido aulas desde março de 2011, com encontros aos sábados de manhã cuja duração era de quatro horas/aula cada um. Acompanhamos cinco desses encontros, entre maio e junho daquele ano, e recortamos a cena que agora passamos a descrever de um dos que ocorreu no mês de junho, próximo do encerramento do semestre letivo.

A cena funciona ao redor de uma prova – nos termos da própria docente – de “compreensão auditiva” centrada na audição e no preenchimento de lacunas da canção “Eco” do compositor e intérprete uruguaio Jorge Drexler (2003). Para analisarmos a cena, consideramos necessário trazer suas condições de produção. Nesse sentido, começamos por registrar que a referida prova fazia parte de uma série de instrumentos de avaliação previstos pela professora, dentro do funcionamento institucional, para aquele semestre. Essa série

²²² Estamos deixando constância de que, nesta cena que tomamos como paradigmática em relação ao conjunto de práticas com a CA que se realizam em âmbito escolar, não pretendemos “responsabilizar” a docente (como uma pessoa) nem seus alunos sobre as relações de sentido que se estabelecem nesse espaço – isto não seria possível a partir do lugar teórico no qual nos inscrevemos. Nosso interesse é mostrar, especialmente, os movimentos dos aprendizes no encontro com a materialidade sonora e, também, chamar a atenção sobre o fato de quão interessante é que o docente esteja aberto a *escutar* o que eles dizem e a responder a esses gestos na procura da interpretar o texto, neste caso: uma composição musical.

²²³ Conforme a página web da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/evesp/cursos/NovaExibicao/CursosCELDetalhe.aspx?cel_id=IFiKIPrsvpg%3d&retorno=1rmV4NDCBjOfz2VmHzv1Pg%3d%3d>. Acesso em 22 abril 2014), os cursos estão estruturados em 6 estágios semestrais, divididos em dois níveis – para os quais a página web não especifica uma denominação; e as aulas estão distribuídas em 4 semanais de 50 minutos cada. Ainda de acordo com a mesma página web, o público alvo são os “alunos regularmente matriculados em escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino, cursando a partir do 7º ano (6ª série) do Ensino Fundamental - Ciclo II até a 3ª série do Ensino Médio”; e do ensino Médio das ETECs. Esta última observação nos permite chamar a atenção para um fato: as turmas são heterogêneas pois são compostas por alunos que inseridos em diversos graus ou anos do ciclo escolar.

incluía, de um lado, duas provas “gramaticais” nas quais – de acordo com a designação e descrição da própria docente – o objetivo era focalizar os seguintes tópicos: “números por extenso”, artigos definidos, determinadas contrações (as de preposição e artigo), pronomes pessoais, demonstrativos e verbos no presente do indicativo; e, de outro, algumas atividades variadas (a escrita de breves diálogos e de frases, o preenchimento de lacunas em alguns diálogos e outras relacionadas ao vocabulário da família²²⁴) e, inclusive, uma “prova oral” – novamente, de acordo com a descrição realizada pela própria docente – na qual os alunos deveriam ler um texto com o objetivo de que fosse possível avaliar sua pronúncia.

Naquele dia, a aula começou com a entrega da prova, já prevista, que disponibilizamos na imagem 11, abaixo, de forma reduzida²²⁵:

Imagem 11. Prova de CA.

²²⁴ Consideramos conveniente especificar que, para a escrita das referidas frases, uma das instruções era: “Escribe 30 frases con los verbos regulares en presente de indicativo”.

²²⁵ Cabe esclarecer que retiramos, ao reproduzir esse instrumento, o nome da instituição, que figurava na parte superior. Também observamos que apresentamos uma versão ampliada dessa imagem no anexo D.

Observe-se que não há registro no instrumento de avaliação de que se tratava de uma prova nem da instrução do que devia ser feito: a folha distribuída na sala de aula trazia uma atividade e a professora a explicou oralmente.²²⁶

A seguir, para facilitar a leitura de nossa análise, optamos por colocar no quadro abaixo, à esquerda, a letra da canção, tal como aparece na prova reproduzida na imagem 11; e à direita sua versão completa: nesta sublinhamos os fragmentos com os quais “se esperava que os espaços em branco fossem completados”. Em ambos os casos numeramos as estrofes.

Eco- Jorge Drexler	Eco- Jorge Drexler
<p>1ª estrofe _____ que estás oyendo ya no soy _____, es el eco, del eco, del eco de un _____; su luz fugaz alumbrando desde otro _____, una hoja lejana que lleva y que trae el _____.</p> <p>2ª estrofe Yo, sin embargo, _____ que estás _____, desafiando las leyes del tiempo y de la _____. Sutil, quizás, tan real _____ una fragancia: un brevísimo lapso de _____ de _____.</p> <p>3ª estrofe Eco, eco _____ de a poco el _____ de mi abrazo hueco...</p> <p>4ª estrofe _____ que canto ahora, continuará derivando latente en el éter, _____ inerte, así, a la espera de aquel oyente que despierte a su eco de siglos de bella durmiente..</p> <p>5ª estrofe Eco, eco ocupando de a poco el _____ de mi abrazo hueco.....</p> <p>6ª estrofe _____ que estás oyendo ya no soy _____.</p>	<p>1ª estrofe <u>Esto</u> que estás oyendo ya no soy <u>yo</u>, es el eco del eco, del eco de un <u>sentimiento</u>; su luz fugaz alumbrando desde otro <u>tiempo</u>, una hoja lejana que lleva y que trae el <u>viento</u>.</p> <p>2ª estrofe Yo, sin embargo, <u>siento</u> que estás <u>aquí</u>, desafiando las leyes del tiempo y de la <u>distancia</u>. Sutil, quizás, tan real <u>como</u> una fragancia: un brevísimo lapso de <u>estado</u> de <u>gracia</u>.</p> <p>3ª estrofe Eco, eco <u>ocupando</u> de a poco el <u>espacio</u> de mi abrazo hueco...</p> <p>4ª estrofe <u>Esto</u> que canto ahora, continuará derivando latente en el éter, <u>eternamente</u> inerte, así, a la espera de aquel oyente que despierte a su eco de siglos de bella durmiente..</p> <p>5ª estrofe Eco, eco ocupando de a poco el <u>espacio</u> de mi abrazo hueco.....</p> <p>6ª estrofe <u>Esto</u> que estás oyendo ya no soy <u>yo</u>.</p>

²²⁶ Poderíamos dizer que a atividade era tão conhecida na rotina escolar que os alunos não precisavam da instrução que foi dada oralmente: “Ustedes van a escuchar la canción tres veces y completarla”.

Antes de prosseguir, consideramos importante registrar, para que o leitor possa acompanhar a análise que aqui realizaremos, que se faz necessária a audição e escuta da música, pois a materialidade sonora dela traz aspectos fundamentais para a interpretação que trabalharemos. Por isso, colocamos à disposição a versão com a qual a docente trabalhou em sala de aula no CD (no encarte – no envelope fixado na contracapa do exemplar desta dissertação).²²⁷

Ainda pensando em apresentar aspectos relativos às condições de produção da cena que abordamos, é preciso observar que, numa aula anterior, a docente havia sugerido aos alunos que escutassem canções em espanhol em casa e até mesmo lhes fornecera uma lista com alguns intérpretes como Enrique Iglesias, Diego Torres e Julieta Venegas, entre outros, pois as músicas por eles cantadas, segundo ela, eram mais apropriadas para “alunos iniciantes” e, inclusive, chegara a mencionar o nome do intérprete e do autor da composição que faria parte da prova: Jorge Drexler. Cabe lembrar que os alunos, em sua maioria, já conheciam a composição, pois era um dos temas da novela “Insensato Coração” da rede de TV Globo que estava tendo muita audiência naquele momento, em 2011. Consideramos importante esclarecer que, na série televisiva, essa canção pontuava as cenas românticas nas quais apareciam dois personagens secundários. Este aspecto faz parte, como veremos, também das condições de produção da escuta da canção por parte dos aprendizes, possibilitando certas relações de sentido que, em nossa análise, nem sempre teremos como determinar.

A cena se desenvolveu em três momentos: a) o primeiro, no qual a professora entregou a folha com a prova para os alunos e como única instrução disse-lhes que passaria o áudio três vezes para que completassem as lacunas; e assim o fez, deixando um pequeno intervalo entre cada audição. Nesse momento, os alunos ouviram/escutaram e completaram as lacunas da canção; b) o segundo, no qual a docente recolheu as atividades e as “corrigiu” por escrito,

²²⁷ Como alternativa, também disponibilizamos o endereço no qual pode ser ouvida essa mesma versão: <http://www.kboing.com.br/musica-e-letra/jorge-drexler/1116235-eco/> Acesso em: 26 abr. 2014.

mediante uma prática que se limitava a marcar cada forma com um “c” do lado, ou a riscá-la com um “x”; c) e o terceiro, no qual ela mesma entregou as atividades corrigidas aos aprendizes: neste momento, fez alguns comentários sobre as “palavras” com as quais os alunos “deveriam ter completado” as lacunas e eles, por sua vez, tiveram uma participação, de nosso ponto de vista, significativa, uma vez que além de atuarem ativamente na discussão gerada a partir dos comentários da professora, questionando a grafias de algumas palavras, também quiseram saber o significado de algumas delas, conforme veremos mais adiante.

É oportuno ressaltar que, antes da realização da prova, a docente entregou-nos um exemplar (o que justamente reproduzimos na imagem 11), sem que o tivéssemos solicitado, para que acompanhássemos a atividade. Nesse momento, aproveitamos para perguntar a ela sobre qual tinha sido o critério para realizar a seleção das palavras que foram retiradas da canção e ela observou que as escolhera tendo em vista o vocabulário ou as questões gramaticais com as quais os alunos já tinham tido contato, fato que contribuiria para que “fossem mais fáceis para eles”. Imediatamente, exemplificou dizendo que, como os alunos haviam visto os demonstrativos, a palavra “esto” os estaria “representando” (sic); os pronomes pessoais, por sua vez, estariam representados por “yo” e assim por diante. Com base no que discutimos tanto no capítulo 3 como neste, podemos dizer que o que se esperava é que os alunos detectassem no áudio *formas já vistas*: estas, tomadas quase como vocabulário (observe-se que o termo mobilizado na descrição que fazemos do terceiro momento, acima, é “palavra”), seriam “fáceis” de detectar por serem concebidas como uma repetição do “mesmo”, do que aí se projeta como *já sabido, já conhecido* (como consequência de “ter sido visto”). E, acrescentamos, o que se esperava é que fossem reproduzidas como formas escritas: essa passagem do *ouvido* (fazemos questão de mobilizar um termo que trabalhamos no capítulo 3) ao registro da escrita, implica – e de modo especial em nosso caso,

como veremos – um apagamento da matéria sonora (dessa materialidade significativa)²²⁸, já que nesta composição o fenómeno designado pelo título – “eco” – se materializa na enunciação de alguns fragmentos imprimindo uma forma material ao som que interferiria (e, de fato, como veremos, interferiu) nesse *(re)conhecimento* que fazia parte da proposta. Subjaz aí uma concepção de que a relação entre grafia e som da “palavra” – que aí se retoma como “dada” – é natural e unívoca, além de que é a palavra a que vira centro, foco: essa série de aspectos faz com que se apaguem as relações sintagmáticas que elas possam travar entre si no co-texto (cf. RODRIGUES, 2010)²²⁹ e aquelas que possam travar com as condições de produção, como veremos imediatamente, ao realizarmos a análise. Dessa forma, já podemos observar que o gesto que perpassa a produção da atividade reitera a relação de subordinação da CA à escrita que apontamos tão claramente no capítulo anterior.²³⁰

A partir deste ponto, passamos a abordar as perguntas e os comentários realizados pelos aprendizes, os quais, de nossa perspectiva, deixam ver os gestos de interpretação e as relações de sentido que se produziram a despeito do silenciamento que a prova lhes impôs e das antecipações imaginárias que a docente projetou acerca da atividade. Para tanto, passaremos a segmentar nosso percurso analítico mediante o registro de breves subtítulos em itálico, que tentam designar os aspectos que o guiam.

²²⁸ Aqui, de fato, temos um caso que se vincula à instância do oral, mas não necessariamente entra na instância da oralidade, pois se trata da interpretação de uma composição escrita.

²²⁹ A obra mobilizada por Rodrigues para falar em “co-texto” é a seguinte: GUILHAUMOU, J. & MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. Análise do discurso no lado da história. Trad. do original francês *Effets de l'archive. L'analyse de discours du côté de l'histoire* (1986) por José Horta Nunes. In: ORLANDI, E. (org.) *Gestos de leitura*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2ª ed., 1997.

²³⁰ Como já observamos ao introduzir a cena que aqui abordamos, as práticas escolares submetidas muitas vezes à repetição e, portanto, a uma rotina interpelam os sujeitos de tal forma que alunos e docentes precisam produzir movimentos, deslocamentos – nem sempre tão prováveis dentro desse funcionamento – para escapar a essa determinação. Para ilustrar a força de tal interpelação, trazemos um fato que ocorreu, durante um intervalo, entre as audições do áudio da prova. Sabemos que este, normalmente, é um momento no qual não se permite aos aprendizes que se manifestem; entretanto uma aluna, contrariando o esperado, fez a seguinte pergunta, em português, à professora: “Como se escreve espaço? É com ze?”. A professora não respondeu à pergunta. O que nos interessa observar é que no gesto da aprendiz a relação de subordinação da CA à escrita já funciona como dada, funciona como um pré-construído, na própria intervenção feita por ela. Como o acesso que tivemos às provas foi restrito, já que apenas pudemos olhá-las durante alguns minutos, focamos nossa observação nos comentários dos alunos; no caso da aprendiz em questão, levantamos a hipótese de que ela possa ter preenchido essa lacuna escrevendo “espazo” ou “espazio”, embora outros aprendizes, no momento da correção, tenham dito que escreveram essa forma tal como o fariam em português.

La distancias

Justamente, pensando na antecipação da prova como sendo um instrumento que “resgataria” conhecimentos gramaticais, decidimos tratar numa certa ordem a série de perguntas e comentários que surgiram no terceiro momento que apresentamos acima, e resolvemos começar pelo caso do preenchimento do fragmento: “y de la _____” (2ª estrofe, 4ª verso) que deveria ser completado com a forma “distancia”. Alguns aprendizes, “tomados” pela força material do significante que recortaram do *continuum cantado*, materializaram por escrito, em suas respostas, a forma “distancias”. Pensamos que este gesto mostra algo muito interessante: de fato, quando ouvimos a canção, há nesse fragmento o que reconhecemos como a materialização do funcionamento de um efeito de “eco”, uma repetição da palavra “distancia” mediante uma certa sobreposição de sons, entre os quais prevalece o da sibilante alveolar surda [s] materializada na grafia da letra “c” – que sublinhamos no próprio registro dessa palavra. A solução encontrada pelos alunos responde a essa *escuta*, no entanto, a “correção”²³¹ realizada pela docente indica que ela considerou “corretas” apenas aquelas formas que preenchessem a lacuna conforme as palavras da “composição da música” – da “letra” desta – e que coincidissem com a ortografia (e, inclusive, com a acentuação gráfica) pertinente. Desconsiderava-se, no entanto, de nossa perspectiva, o gesto que materializa a audição ou a escuta do que *no real dessa música cantada* o aprendiz era capaz de captar, de capturar e de registrar. Tal desconsideração apagava, ao mesmo tempo, o gesto de interpretação que poderia ter propiciado a análise dessa interpretação como *recorte*, de acordo com a definição que mobilizamos no capítulo 3.

Funciona como uma ironia – diante dos objetivos projetados por parte da docente de avaliar conteúdos gramaticais – que os aprendizes não tenham observado que colocar “distancias” implicava numa falta de concordância (entre artigo e substantivo) no co-texto,

²³¹ Vejamos que se impõe o significante “correção” que parece preponderar no trabalho de avaliação que aqui era realizado.

dentro do sintagma. É significativo notar que uma atividade que tinha sido concebida como “revisão” de conteúdos léxicos e gramaticais, e que poderia ter explorado o co-texto (com relação à concordância nominal, como observamos), tenha se transformado em algo diferente em razão do acontecimento da materialidade sonora do fragmento. O aspecto que passamos a considerar na sequência vai ainda nessa mesma direção.

Ya no soy yo

No caso do fragmento “ya no soy _____” (1ª estrofe, 2º verso), em que se esperava que a lacuna fosse completada com “yo”, apareceram, além da esperada, formas como “jo” ou “cho” – grafias não possíveis nesse contexto, em espanhol, pois inclusive produzem um efeito de *nonsense*. Observamos que os aprendizes que se valeram dessas duas formas (“jo” e “cho”) foram capturados pelos *significantes* e não pela correspondência entre o som e a grafia, que – como já vimos no capítulo 3 – não é unívoca. Temos aqui, mais uma vez, uma materialidade sonora que se sobrepõe ao que a atividade previa: que o “yo” fosse reconhecido como um “pronome já estudado” e que o preenchimento da lacuna se desse por interpretação de uma forma totalmente “isolada” (como um compartimento) no co-texto.

Aliás, acreditamos que – se a prova tinha como objetivo o tratamento de questões gramaticais – teria sido muito produtivo, talvez durante o momento da correção, refletir acerca da presença/ausência desse pronome na composição como um todo. As implicações deste aspecto poderiam ter sido exploradas, por exemplo, de uma perspectiva morfossintática (o “yo” como sujeito) que explorasse as implicações de sua presença e ausência na canção.²³²

Abaixo elencamos os trechos da canção que poderiam ser usados nesse trabalho, nos quais

²³² Este tratamento da questão pronominal nos remete ao que adverte González (1998): “[...] mientras que el PB [portugués brasileño] es una lengua de sujeto pronominal predominantemente pleno y que privilegia las categorías vacías o las formas tónicas para la expresión de los complementos, el E [español] es claramente una lengua de sujetos pronominales predominantemente nulos y de complementos clíticos abundantes [...]”. O fato de o espanhol ser uma língua de “sujeitos pronominais predominantemente nulos” leva a autora (1994, 1998) a especificar e explicar as formas de presença/ausência do pronome sujeito em espanhol.

aparecem tanto o pronome sujeito “yo” (1) como uma forma verbal “canto” sem o pronome sujeito (2):

- (1) “Esto que estás oyendo/ ya no soy **yo**” (1ª e 6ª estrofes)
- (2) “Esto que **canto** ahora, / continuará / derivando latente en el éter” (4ª estrofe)

Outra questão produtiva que também surgiu durante a correção, ao focalizar a questão dos sons que o preenchimento deste fragmento implicava, foi levantada pelos aprendizes. Quando foi apresentada a grafia “yo” como a que deveria completar o fragmento correspondente, os aprendizes que tinham escrita “cho” ou “jo” – grafias das quais já falamos no parágrafo anterior – estabeleceram comparações entre as várias formas escritas e atentaram para a diferença entre a pronúncia de “yo” presente no áudio da canção (fricativa palato-alveolar sonora [ʒ])²³³ e as formas que eles conheciam: [i] e [dʒ] (vogal palatal fechada e africada palato-alveolar sonora, respectivamente)²³⁴. Isso incitou a professora a discorrer sobre as possibilidades de realização articulatória da forma “yo”, primeiramente retomando as formas que os aprendizes diziam conhecer e, após isso, explicando não só a que aparecia na canção, mas também a que pode funcionar como seu alofone, a fricativa palato-alveolar surda [ʃ].²³⁵

Como vemos, sem que tenha sido focalizada, a diferença fonética acabou sendo convocada por efeito dos gestos de interpretação que vinham com a força do trabalho dos aprendizes que respondiam ao fato de estar ouvindo uma música e de ter direito a interpretá-la – gestos produzidos por algo que podemos pensar que é muito básico: o simbólico sempre reclama interpretação e eles estavam dando resposta a isso, para além do preenchimento

²³³ Em português corresponde ao som velar de “jogo”. Esclarecemos que todos os sinais que representam os sons neste capítulo estão em conformidade com o alfabeto fonético internacional e com as explicações presentes em: DUBOIS, J. et alii. *Dicionário de Linguística*. Trad. (org.) Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2004.

²³⁴ A primeira delas, em português, corresponde ao som [i] em “jodo”; a segunda à dental antes de vogal em “dia”; neste último caso, é preciso esclarecer que essa pronúncia se palataliza em alguns espaços do Brasil.

²³⁵ Em português corresponde ao som de “chove”.

daquilo que se limitava ao “solicitado” pela atividade da prova escolar.²³⁶ E, para a sua compreensão, além de uma explicação sobre o tema a partir do ponto de vista articulatório, foi necessário vinculá-lo a um espaço de enunciação, no caso, o uruguaio – algo que, se expandido, teria dado conta de começar a tratar a música como um *recorte* e não apenas um segmento isolado para o laboratório escolar.²³⁷

Estado de Brasil/Brazil

No fragmento “un pequeño lapso de _____ de _____” (2ª estrofe, 7º verso), as lacunas deveriam ser completadas com as palavras “estado y gracia”, respectivamente. A primeira foi preenchida pela maioria dos alunos conforme o esperado: “estado”; já na segunda, houve maior variação nas respostas, que vão desde a forma esperada²³⁸ ou com o espaço em branco, até os que o preencheram com “Brasil/ Brazil” ou “prazer”. Os dois últimos casos, em que apareceram as formas “novas”, acreditamos que podem ser explicados de acordo com as relações que os aprendizes estabelecem com o que ouvem/escutam: por um lado, pela força da própria materialidade sonora, uma vez que acreditamos ter havido uma aproximação fonética motivada pelo modo como o cantor canta “gracia”; no canto desse fragmento “estado de gracia”, o intérprete alarga a sílaba tônica “ta” produzindo com isso, uma breve quebra da palavra: “estaaa-do” ; já o significante “gracia”, é cantado de forma rápida e com um tom descendente, o que pode ter contribuído – na interpretação que os aprendizes realizaram desse som – para a materialização de diversas formas e grafias²³⁹;

²³⁶ Cabe dizer que, com esse movimento, ocupavam uma posição “aluno” não esperada nesse espaço escolar, ou, pelo menos, não (tão) propiciada.

²³⁷ Os aprendizes aqui, de fato, realizam deslocamentos que os fazem ocupar posições “aluno” produtivas, não previstas no ritmo institucional ao qual a docente tinha se submetido. Teria sido interessante se ela tivesse feito o mesmo movimento que sim conseguiu acompanhar com relação à questão dos sons e da heterogeneidade linguística.

²³⁸ Vale ressaltar que poucos aprendizes “conseguiram chegar” à forma esperada e, entre os que chegaram, acreditamos que isso possa ter acontecido porque, a partir do contato, por meio da novela, que tiveram com a canção, é possível que a tenham procurado na internet, por exemplo.

²³⁹ Acrescentamos que, de nosso ponto de vista, mesmo para um “falante de espanhol”, a materialidade sonora se assemelha à que corresponderia a “Brasil”.

além disso, o que parece ter se sobressaído do “*continuum*” em que parece ter se transformado esse fragmento para os aprendizes foi o fonema [r] presente em “gracia” que se materializou nas formas mobilizadas pelos aprendizes (Brasil, Brazil e prazer). Assim o espaço foi preenchido na tentativa de alcançar “o que dizia o áudio”. Por outro lado, a lacuna pode ter sido completada tendo em vista uma vinculação ao sentido que a palavra anterior (“estado”) convoca, e que pode remeter polissemicamente (em sua condição *real* de significante – que é como ali aparecia – e não de “palavra”, tal como estava sendo tratado a partir de uma organização da língua) tanto à divisão político-geográfica de um país para os que completaram com “Brasil/Brazil”²⁴⁰, quanto a um tipo de “condição”, como parece ter acontecido nos casos nos quais apareceu “prazer”. Sobre esta última ocorrência, não sabemos muito bem quais relações de sentido a suscitaram, no entanto, pensamos que pode ter havido aí uma ressonância de sentidos instaurados pelas cenas românticas – sempre emolduradas por essa composição – protagonizadas por dois personagens da novela que era exibida naquele momento.

Sientimiento, viente, veinto, eternamente

No caso dos fragmentos: a) “de un _____” (1ª estrofe, 4º verso), que deveria ser preenchido com “sientimiento”; b) “trae el _____” (1ª estrofe, 7º verso), com “viento”; e c) “en el éter, _____” (4ª estrofe, 4º verso), com “eternamente”, surgiram as formas “sientimiento”, “viente/veinto”, “eternamente”, respectivamente, que são as mesmas que registramos como título desse item. A ditongação “a mais” que se apresenta nos fragmentos é um fato bastante observado em práticas de língua espanhola. Esse gesto, como nos mostra Celada (2002), funciona como a materialização, na elaboração linguística que o aprendiz

²⁴⁰ Cabe ainda observar que a forma “Brazil” remete a um imaginário que o aprendiz projeta sobre a língua estrangeira, uma forma de tentar alcançar a diferença que supõe esse outro, neste caso acessando uma memória da língua inglesa, gesto no qual nos aprofundaremos no item seguinte.

realiza, de um imaginário que ele mesmo projeta sobre o espanhol como uma “língua que ditonga”. Trata-se, então, segundo a autora, de uma identificação imaginária que dá corpo a um gesto que produz formas (não possíveis) nessa língua estrangeira.

Este aspecto remete ao conceito de entremeio (CELADA, 2002, 2011), já apresentado na Introdução, a partir do qual podemos dizer que o sujeito entre línguas, em sua condição de errante, está tentando produzir – de acordo com a própria autora (2002) um hiato (um corte) entre duas línguas que “se continuam, se roçam, se separam, se distinguem, se atravessam, se dispersam” numa relação de (des)continuidade.²⁴¹

Eco hueco

Nesse ambiente, duas perguntas que claramente iam na direção de trabalhar a produção de sentidos da canção partiram dos alunos que questionaram a docente sobre o significado de algumas palavras como “eco” e “hueco”. Embora esse não fosse o foco da atividade apresentada no instrumento de avaliação que abordamos – como já mostramos –, para os aprendizes, a canção estava reclamando sentidos, assim como o faria qualquer objeto simbólico, como diria Orlandi (1996, p. 64).

Esses dois significantes foram, então, objeto de dúvida. O primeiro que funcionava como a chave de uma possível interpretação da composição cantada, não se apresentou como evidente. O segundo, sem dúvida, requeria consulta ao dicionário e ser colocado em relação de sentidos com o co-texto: “mi abrazo hueco”, um abraço impossível pela distância – outro significante forte na canção – no tempo e no espaço. Essa especificação condensava os sentidos da música.

²⁴¹ O funcionamento desse imaginário é tão regular que poderíamos dizer que o interpretamos como marca do modo como um brasileiro trabalha sua inscrição na língua espanhola. González, num movimento paródico, levou esse gesto a um extremo quando formulou o título de um texto de sua autoria: ¿Y qué hacemos con el portugués? O duela a quien duela, viva la Cueca-Cuela. (In: *Revista de la APEESP*, São Paulo, n.4, jul/dez, p. 16-22 apud. CELADA, 2002).

De fato, pensando que “eco” ecoa em “hueco”, podemos dizer que após o momento da correção o que ficou foi justamente um vazio (em espanhol, “un hueco”), uma falta, um desejo de interpretar e de saber que foi podado, quase interditado pela relação de forças instalada pelo próprio funcionamento institucional. As perguntas dos alunos poderiam ter sido o mote para a exploração dos sentidos suscitados pela canção, uma pergunta possível para iniciar esse percurso poderia ter sido: “¿Un eco de qué?”. As respostas certamente disparariam em várias direções impulsionadas pelas relações de sentido que os aprendizes estabeleceriam com o contexto imediato: outros fragmentos da canção – no co-texto – como a própria repetição da palavra eco: “es el eco del eco, del eco (1ª estrofe, 3º verso) ou com os próprios fragmentos nos quais se materializa o “eco”, como repetição de um som que reflete num corpo, neste caso sobre a forma linguística; assim como com aspectos de um contexto mais amplo: a novela da qual a canção é trilha sonora, outras canções do mesmo compositor ou de outros que esses aprendizes tivessem escutado como preparação para a prova.

Nesse sentido, uma possibilidade teria sido trabalhar um dos vieses de interpretação que a materialidade da música apresenta: como *recorte* seria vê-la como a gravação contemporânea de uma canção que permite que alguém (um ouvinte, nós mesmos, os aprendizes) escute a voz do intérprete como um eco daquela que foi emitida durante a seção de gravação (“esto que estás oyendo / ya no soy yo”)²⁴², sem que sua presença física seja necessária, “desafiando las leyes del tiempo y de la distancia” pois o que “canto ahora continuará”, gravado num arquivo sonoro “eternamente”. O “eco” seria aí o que simbolizaria a relação que estabelecemos, de modo muito habitual no mundo contemporâneo, com uma gravação, que ouviríamos como eco daquela realizada numa outra enunciação. Assim, ouviríamos o rastro deixado na trilha digital.²⁴³ Continuando a exploração de sentidos na

²⁴² Ou que ele mesmo se escute num outro momento.

²⁴³ Há algo aí que não seria do terreno do “concreto”, que seria “tan real como una fragancia”: podemos sentir a música (como sentimos a fragrância), mas só por meio da audição.

mesma linha, vemos que no fragmento há uma distância entre o narrador que canta “en otro tiempo”, e um “tú/vos” (que refere a um outro ou a ele mesmo) em “estás aquí/desafiando las leyes del tiempo y de la distancia” que apenas recebe o eco do que foi proferido ou enunciado – como acabamos de dizer – num outro momento e, até, num outro espaço.

Além do mais, se expandimos os efeitos de sentido decorrentes da comparação que a canção estabelece com o famoso conto “A Bela Adormecida”²⁴⁴, presente no fragmento “inerte, así, a la espera de aquel oyente / que despierte a su eco de siglos de bella/ durmiente...”, podemos dizer que o que foi cantado “en otro tiempo”, por meio da gravação, pode estar sem tocar durante um longo tempo, mas sempre disponível num futuro distante (cem anos?, como no conto) e, quando acionado, atuar como impulsionador de uma ação tal qual o beijo do príncipe (*oyente?*) do conto.

Antes de passar para a segunda cena, é preciso que esboçemos uma avaliação acerca do que a primeira nos possibilitou. cremos que, de fato, nos permitiu compreender aspectos muito importantes de como, regulamente, se aborda o que se projeta como um trabalho com a “CA” em sala de aula, especialmente na escola. Tentaremos explicitar alguns deles:

- a docente esperava por uma “memória da palavra” (uma memória formal e empírica, nas palavras de Orlandi (1998), que neste caso poderíamos especificar como metalinguística, cognitiva); um gesto que – de nosso ponto de vista – vai na direção de afirmar uma *memória representada* (MOTTA, 2010) da língua, mas não no melhor sentido, pois surge desconsiderando a produção de memória discursiva em espanhol e também não tendo como foco principal o trabalho de inscrição por parte do sujeito na ordem da língua outra pois, de fato, como poderia observar Celada (2011), que parte da distinção formulada por Orlandi

²⁴⁴ Aqui nos baseamos na versão mais conhecida, a dos irmãos Grimm. Conforme relatado por Corso & Corso (2006), a princesa em seu batizado recebe um feitiço de uma fada que tinha sido excluída da cerimônia, segundo o qual aos quinze anos ela espetaria o dedo e morreria; outra fada, com a intenção de neutralizar o feitiço, transforma a sentença proferida em um sono de cem anos. Quando a princesa chega à idade fatal, acidentalmente, espeta o dedo em um fuso e, imediatamente, adormece profundamente. Quando estava para terminar o prazo, aparece o príncipe que com um beijo a desperta do sono. Eles se casam e vivem felizes. Nessa versão do conto não há continuação da história (cf. CORSO e CORSO, 2006).

(1996), a ordem da língua (seu funcionamento) fica fortemente submetida ou até subordinada à *organização*, isto é ao ordenamento que os estudos linguísticos, no caso gramaticais, impõe à língua. Como observaria Pedroso (p. 124), “todo o esforço pedagógico é, então, em função do inteligível”.

Uma formulação também realizada por Pedroso (p. 125) nos instiga porque ela fala muito bem de algo que se tornou evidente na abordagem de nossa cena: “os gestos interpretativos nunca podem ser tolhidos com eficácia porque não há sentido sem interpretação e eles nunca se fecham”, é isto sem dúvida o que, como docentes, podemos aproveitar e tornar produtivo no espaço escolar como uma forma de evitar uma certa inércia e de ocupar outras posições simbólicas, no discurso, a partir de nosso lugar de professores. Já com relação aos aprendizes, poderíamos citar aqui a pergunta formulada por Pedroso (2002, p. 119):

[...] os aprendizes, potencialmente, sempre vão atentar a outros sentidos possíveis que são barrados pelo ambiente pedagógico que o professor impõe. Com esse bloqueio, não está sendo arrefecida a mobilização do aprendiz no que diz respeito à sua inscrição na LNM [Língua não materna]?

Para nós não cabe dúvida. Sem que possamos dar uma resposta absolutamente afirmativa porque há sujeitos que se inscrevem num simbólico apesar de tudo e na contramão dos “métodos deficientes”, sim gostaríamos de afirmar que os gestos referidos pelo autor, no mínimo, “esfriam” a inscrição e, no máximo, definem que muitos sujeitos da linguagem abandonem a rica travessia e a empreitada de chegar a ser falados por essa língua.

2.2. “A mí me gustan las hamburguesas”

De nossa prática docente como professora de língua espanhola selecionamos uma cena, na qual trabalhamos a interpretação na instância do oral. A cena em questão foi recortada de uma aula de espanhol e foi realizada num curso livre que ocorreu em 2009 e do qual fez parte um único aprendiz – tratava-se daquilo que regularmente se denomina “aulas particulares”. Até aquele momento tivéramos 9 encontros semanais de aproximadamente 2 horas cada um. O lugar de estudo era uma sala de visitas de uma residência situada na zona leste da cidade de São Paulo, que foi ambientada como sala de aula, ou seja, com lousa e carteiras próprias de um ambiente escolar.

Pensando em trazer as condições de produção da cena que abordamos, com relação ao aprendiz, cabe observar que ele era professor de geografia havia pelo menos 15 anos, trabalhava numa escola do Estado de São Paulo ministrando aulas para aprendizes do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, cursava o mestrado em Educação numa Instituição de Ensino Superior particular, na cidade de São Paulo. Seu interesse pelo curso de espanhol – conforme ele mesmo observou – devia-se à sua profissão e a suas convicções políticas, pois era militante de um partido de esquerda. Dentro desse quadro, para ele, a língua espanhola entrava em relação com uma série de sentidos: dentre os principais, a Revolução Cubana e a integração dos países da América Latina. Sua pretensão, segundo confidenciou-nos, era continuar conhecendo os países hispano-falantes, principalmente os da América do Sul, pois já tinha estado na Argentina, na Bolívia e no Peru. Quanto a seus conhecimentos da língua, antes de iniciar os estudos conosco já fizera um curso básico de forma intensiva numa escola de idiomas; porém, optou por retomar os estudos “desde o início”, pois, segundo ele, havia alguns anos que tinha concluído o referido curso. Por isso definimos que realizaríamos um trabalho diferenciado: ele prepararia cada unidade apresentada pelo livro antes, em sua casa, e viria à aula para tirar dúvidas, reforçar alguns conteúdos e praticar a conversação. O livro com o qual trabalhávamos era o “*Hacia el español – nivel básico*”, isto é, o mesmo que analisamos no capítulo 3 desta dissertação.²⁴⁵

²⁴⁵ Cabe observar que, embora trabalhássemos com o livro *Hacia el español – nivel básico*, a canção escolhida faz parte de uma unidade do volume “Intermedio” da mesma coleção de *Hacia el español*, nós a mobilizamos, como veremos imediatamente, de acordo com pré-análise que deu corpo a essa decisão.

A composição escolhida foi “A mí me gustan las hamburguesas” (de D. García, R. Hernández, M.A. Shajris, 2002, [1999]).²⁴⁶ Apresentaremos, a seguir, o texto da canção com o intuito de mostrar como fizemos a análise prévia, esclarecendo que registramos a transcrição da letra tal como aparece no áudio. Aproveitamos para lembrar o leitor que a versão em áudio se encontra no CD que, como encarte, disponibilizamos na contracapa desta dissertação.²⁴⁷

A mí me gustan las hamburguesas (D. García, R. Hernández, M.A. Shajris)

Refrão:

A mí me gustan las hamburguesas
con papas fritas, con mayonesa,
con mucho queso y mucho jamón.
El que inventó la hamburguesa es un campeón.

1ª estrofe:

Nada de acelga, ni de fideos,
Esa comida es aburrida, no la quiero.
No más polenta, ni ensalada,
a mí todo eso me parece una pavada.

2ª estrofe:

No tanta fruta, menos verdura.
La remolacha me parece una tortura.
A ver si paran con el pescado.
No se dan cuenta que me tienen cansado.

3ª estrofe:

Yo ya no quiero comer más guiso
Porque me tiene la paciencia por el piso
La zanahoria y el zapallo
cuando la²⁴⁸ pone en la mesa me desmayo

²⁴⁶ Acrescentamos que não sabemos se a composição circulou (ou circula) no circuito comercial do mundo da música, além de nas práticas de ensino de espanhol. Arriscamo-nos a afirmar que possivelmente tenha sido composta com fins didáticos.

A referência ao espaço de composição da canção (Argentina) aparece apenas na narração do áudio que antecede a parte que mobilizamos e que funciona como instrução da “atividade” proposta no LD. Vale observar que, quanto ao léxico, formas como “pavada” (besteira) ou “zapallo” (abóbora) são próprias da região do Rio da Prata. A pronúncia coincide com a desse espaço; pensamos que a realização do fonema /s/ como [s] sibilante surda, e não como [h] aspirada, tem a ver com o fato de que a enunciação se relaciona com uma posição “intérprete”, fato que fica ainda mais afetado se a gravação, como estamos pensando, tiver sido realizada com fins didáticos.

²⁴⁷ Esclarecemos que na segunda composição do CD do encarte, a de que nos ocupamos agora, deixamos gravado o fragmento que a antecede, tal como aparece no CD do qual a recortamos e que acompanha o LD Hacia el español – nível intermédio (cf. referências bibliográficas). No fragmento em questão apresenta-se a unidade do LD, bem como as instruções para o trabalho com a canção, das quais não nos valem em absoluto. A canção, por sua vez, inicia-se a partir da marca: 17 segundos.

²⁴⁸ De acordo com o áudio. Parece-nos significativo observar que neste fragmento da canção a irrupção de “la” e não “los”, nesse movimento de “topicalização”, funciona como uma marca de oralidade. Neste sentido, as duas interpretações das canções (a de Drexler e esta) se vinculam à instância do oral, mas a primeira não parece estar ligada à da oralidade.

Para dar conta de um trabalho de interpretação inicial com o aprendiz que acabamos de apresentar, recorreremos a essa composição e procuramos abordá-la levando em conta suas condições de produção e, portanto, focalizando-a como *recorte* (ORLANDI, 1984), a fim de propiciar o que definimos como *escuta* no capítulo 3. No caso, trata-se de uma textualidade que apresenta, como veremos, dois discursos (1 e 2) e neles se inscrevem duas séries de sentidos (ACHARD, citado por PÊCHEUX, 1999) –conforme a seguir – que entram em relação de oposição: um dos pontos de articulação entre ambas é justamente a estrutura “a mí”. O que pretendíamos era observar como se dava a compreensão dessa canção por parte do aprendiz e os movimentos que este realizava no processo de interpretá-la mobilizando saberes de ordem discursiva relativos ao funcionamento de um mundo globalizado. Neste sentido, a composição traz à tona discursividades desse mundo no que tange ao universo da alimentação, que se associam, por um lado, à *fast food* (que denominaremos discurso 1), por outro, à comida caseira (discurso 2): a personagem que encarna a voz narradora ou enunciativa demonstra uma clara preferência pela primeira.

O plano de aula, por sua vez, foi montado levando em consideração a série de marcas linguístico-discursivas que detectamos na análise prévia e que se referem, fundamentalmente, às formas:

- “a mí” (refrão, 1º verso; 1ª estrofe, 4ª verso: “*a mí* todo eso me parece una pavada”);
- a série de negações (1ª estrofe, 1º verso: “*nada de* acelga, *ni de* fideos” – esta última implicando uma coordenação) e de afirmações (2ª estrofe, 2º verso: “*la* remolacha me parece una tortura”). No caso das negações, cabe incluir o fragmento: “*esa* comida es aburrida, *no la* quiero” (1ª estrofe, 2º verso), no qual há um movimento de retomada mediante o átono que sublinhamos; e o caso das quantificações (2ª estrofe, 1º verso: “*no tanta* fruta, *menos* verdura”);

- a topicalização (3ª estrofe, 3º e 4º versos: “*la zanahoria y el zapallo* – cuando *la* ponen en la mesa me desmayo”); neste caso, cabe esclarecer que a retomada de “*la zanahoria y el zapallo*” se faz no singular e sem concordância de gênero, o que implica uma marca, altamente regular, de oralidade. Aproveitamos para esclarecer que este ponto nos pareceu interessante visto que num trabalho de interpretação da instância do oral, ligado à escuta de uma composição cantada, vemos que é possível que apareçam marcas de oralidade, o que não ocorria no caso da interpretação da música de Drexler, na primeira cena²⁴⁹.

Adentrando-nos um pouco mais na forma como as séries de sentido que detectamos se materializam, temos, por um lado, um discurso (1) no qual encontramos marcas de um processo de identificação por parte de um sujeito do discurso com os sentidos instalados por grandes cadeias de *fast food*, as quais incentivam ao consumo de alimentos industrializados e pouco saudáveis; e, por outro, um discurso (2), com marcas de não identificação com relação à “comida caseira e saudável”, que entra numa relação de oposição com o anterior. Essa relação entre os dois discursos aparece registrada no jogo das marcas que mencionamos acima estabelecem entre si: e, especialmente, se materializa na estrutura “a mí” que queríamos focalizar em função do que tínhamos tratado na aula anterior (ao abordar o funcionamento de formas sintáticas altamente recorrentes em espanhol), conforme veremos mais adiante. O trabalho com o aprendiz seria, então, procurar trabalhar o entrelaçamento do que designamos como dois discursos e tentar interpretar a relação que entre eles é travada nessa textualidade.

O fato de que a canção entre em relação com sentidos altamente predominantes em discursividades vinculadas ao Mercado – e, de fato, quando trabalhamos essa composição,

²⁴⁹ No entanto, nesta cena, essa marca não será abordada por conta do nível inicial – como veremos mais adiante – no qual se encontrava o aprendiz.

para os alunos evoca o discurso de propagandas contemporâneas²⁵⁰ – nos remete à reflexão de Payer (2005, p.15-16) sobre o poder de interpelação da mídia como Texto onipresente do Mercado e sua relação com o trabalho feito em sala de aula. Nesse sentido, diz a autora²⁵¹:

Para considerar o lugar que a mídia vem ocupando na sociedade contemporânea, é interessante pensarmos, a partir dessa compreensão como Texto onipresente do Mercado, em sua introdução para estudo/compreensão/produção nas salas de aula, onde antes outros textos serviam de base para a compreensão da linguagem e para a formação dos sujeitos (PAYER, 2005, p. 16).

Antes que se pense, porém, que o ideal seria bani-lo de nossas aulas, uma vez que reproduzem discursos que circulam na sociedade capitalista dando-lhes sustento, a própria Payer pondera que:

A questão para a qual estamos chamando a atenção no campo da educação é pois a de observar se e como estamos embarcando nas evidências criadas pelos enunciados mercadológicos, ao invés de nos relacionarmos criticamente com elas, oferecendo-lhes alguma resistência criativa, algum distanciamento, algum discernindo, propondo, na condução e renovação de nossas práticas cotidianas. Esse posicionamento pode ser obtido se compreendemos que a demanda de um sujeito polivalente com controle das linguagens múltiplas é datada, e vem de um certo interesse localizado no interior de uma prática sócio-histórica (PAYER, 2005, p. 23).

De nossa perspectiva, as observações de Payer explicitam boa parte dos motivos que nos levaram a escolher a referida composição cantada, em cuja materialidade se inscreviam aspectos do funcionamento ideológico aos quais fizemos referência.

Nas aulas anteriores àquela na qual aconteceu a cena que ora analisamos, tínhamos trabalhado, de acordo com o LD que mobilizávamos, com o que neste são apresentadas como funções: “preguntar sobre gustos” e “expresar gustos” – a partir da unidade 4, do livro *Hacia el español – nivel básico*. Esta trata os verbos “preferir” e “querer”, cuja sintaxe responde ao esquema sujeito-verbo-objeto (SVO), mas focaliza, especialmente, o caso de “gustar”, “parecer”, “fascinar”, “encantar”, “apetecer”, “doler”, “agradar”, “caer (bien)”, “quedar

²⁵⁰ Vale notar que o próprio refrão da canção se parece com um jingle comercial.

²⁵¹ Sabemos que a autora (ibid.) está se referindo principalmente aos efeitos produzidos pela linguagem escrita e visual da publicidade, mas como nosso objeto interpela os aprendizes fortemente de forma semelhante, trazemos sua reflexão a fim de entendermos um pouco mais do funcionamento desse gênero de texto e as implicações de seu uso em sala de aula.

(bien)”, cuja estrutura mobiliza uma sintaxe que – com base na designação que González (1994) realiza a partir de um texto de Lorenzo (1980) – chamaríamos de “oblíqua”.²⁵² O aspecto que estamos apontando se relaciona claramente com a observação que formula a própria González (ibid), segundo a qual nessa língua funciona “uma clara preferência por construções que dispensam a saliência do argumento sujeito e forçam o aparecimento dos clíticos” (id., p. 225-226).

Essa estrutura “oblíqua” é, então, como vemos a partir da observação dessa autora, bastante regular no funcionamento da língua espanhola e, como já expusemos, não apenas na sintaxe do verbo “gustar”.²⁵³ Porém, não é tão regular (ou, ao menos, não na frequência do espanhol) no português brasileiro: nesta, se materializa em formas tais como “*Esse sapato está me machucando.*”, “Não tenho vontade de comer, porém ... *uma fruta, me apetece*”, “*Sua falta de compromisso com a sociedade nos tira do sério*”, “*O ritmo da cidade te tira toda a energia*”. Para poder observar qual é o aspecto que queremos ressaltar, um bom exemplo é o par: “*Viajar me fascina*” do espanhol que, no português brasileiro, poderia se materializar numa outra sintaxe: “(Eu) adoro viajar”.²⁵⁴

Retomando a canção em si, esta pareceu-nos produtiva porque no enunciado “A mí me gustan las hamburguesas” – que corresponde tanto ao próprio título quanto ao refrão –

²⁵² Lorenzo (ibid.) refere-se, de um lado, a construções como *me pasa, me sucede, me entusiasma, me ocurre, me apetece, me gusta, me molesta, me pertenece, me chifla*, com relação às quais observa que há casos paralelos em outras línguas que, às vezes, se manifestam com maior frequência do que no espanhol (*it happens to me, mi piace, m’embête, es gehört mir*) (cf. ibid.). De outro lado, refere-se a casos com relação aos quais o paralelo em outras línguas é difícil ou impossível: *se me ocurre, me salió un grano, me dan ganas, me da miedo, me da la gana, le da rabia, le nombraron gobernador, nos da el sol (la sombra), se me cae, le pusieron de nombre Juan* (cf. ibid.). Ainda acrescenta, quanto a este último caso, expressões que caracteriza como “tipicamente espanholas”: *le llegó la hora, me toca a mí, les tocó la lotería, le tomaban el pelo, le duele el estómago, se le cayeron las gafas, se le murió el padre, se le escapó el perro* (cf. ibid. apud CELADA, 2002, p. 141).

²⁵³ Fazemos este esclarecimento porque vimos constatando que, no plano das práticas mais regulares de ensino/aprendizagem, há uma insistência em focalizar apenas o caso de “gustar”; esse gesto é alimentado, a maioria das vezes, pelo modo como os LDs apresentam a “organização” (ORLANDI, 1996) dessa “parte” do funcionamento da língua. Observe-se que é não era exatamente o caso do LD com o qual trabalhávamos.

²⁵⁴ Todos os exemplos aqui apresentados foram formulados por uma equipe coordenada por Celada (cf. CELADA et alii. 2013). Nesse trabalho, os autores citam, inclusive, o seguinte enunciado em português: “O bom da música é que quando ela te atinge você não sente dor.” Bob Marley, disponível em <http://pensador.uol.com.br/nada_me_atinge/> Acesso em: 17 nov 2013. Nele encontramos o átono e o clítico, numa sintaxe muito significativa.

apresenta o clítico átono (“me”) e sua forma tônica preposicionada (“a mí”): este fato era relevante na preparação do plano da aula, porque no volume 1 da coleção *Hacia el español*, com a qual trabalhávamos, a forma tônica “A mí” – e todas as outras: “a ti”, “a él”, etc. – aparecem registradas num quadro ao lado das átonas correspondentes (“me”, “te”, “se”, etc.) e das conjugações “gusta(n)” no caso de “gustar” e de “parece(n)”, no caso de “parecer” sem a explicitação de um sujeito gramatical, conforme a seguinte imagem:

2. Con verbos que se refieren a sensaciones, reacciones físicas o emotivas:

En español, algunos verbos como **gustar**, **apetecer** y **encantar** no concuerdan con un sujeto en forma de pronombre sujeto (yo, tú, usted, él/ella, nosotros/as, vosotros/as, ustedes, ellos, ellas), sino con lo que provoca la sensación o la reacción. Aquél que experimenta la sensación o reacción va en forma de pronombre átono (me, te, le, nos, os, les); por eso, el verbo no concuerda con él. Observa la construcción:

(A nosotras) **nos gusta la falda.**

pr. átono sing. sing.

(A Teresa) **le gustan las faldas amarillas.**

pr. átono plural plural

(A ti) **te gusta ir a Tlaquepaque.**

pr. átono sing. verbo

El sombrero nos parece caro.

sing. pr. átono sing.

Los sombreros nos parecen caros.

plural pr. átono plural

Gustar			Parecer		
a mí	me	gusta(n)	a mí	me	parece(n)
a ti	te	gusta(n)	a ti	te	parece(n)
a usted	le	gusta(n)	a usted	le	parece(n)
a él/ella	le	gusta(n)	a él/ella	le	parece(n)
a nosotros(as)	nos	gusta(n)	a nosotros(as)	nos	parece(n)
a vosotros(as)	os	gusta(n)	a vosotros(as)	os	parece(n)
a ustedes	les	gusta(n)	a ustedes	les	parece(n)
a ellos/ellas	les	gusta(n)	a ellos/ellas	les	parece(n)

Otros verbos: doler, caer, agradecer, quedar.

Azucena no me cae bien.

Esta minifalda no me queda bien.

Imagem 12. *Hacia el español - nivel básico*, Unidad 4, p. 66.

O modo como é apresentado o paradigma, por efeitos de um modo de “organizar” (ORLANDI, 1996) essa “parte da língua” – de nossa perspectiva, muito vinculado a uma higiene pedagógica (CELADA, 2002) – e os exercícios ou atividades de repetição aos quais é submetido o aprendiz, levam este a projetar que a forma é “a mí me gusta”, sem lhe dar a possibilidade de que compreenda a diferença entre “a mí me gusta” e “me gusta”. Um brasileiro, de fato, partindo de posições de interpretação relativas a sua língua materna/língua

nacional²⁵⁵, antecipa a forma “a mí me” como uma “redundância”, que se vincula, para ele, a uma “ênfase” no sujeito gramatical, entendido como “yo” – este é o sentido mais recorrente em nossa prática.²⁵⁶

A partir desses pressupostos iríamos abordar aspectos da sintaxe da composição que o aluno iria interpretar. Cabe explicitar, agora, como trabalharíamos o léxico. Nessa perspectiva, recuperamos as séries de sentidos que a canção evoca e vinculamos o discurso 1 – que é aquele no qual prevalecem os sentidos relativos à *fast food* – a toda uma formação discursiva na qual se inscreve a seguinte série: *hamburguesa, papas fritas, mayonesa*, etc.; enquanto o outro, o 2, é o que pode ser relacionado à série que se instala ao redor de “comida caseira e saudável”: *acelga, fideos, polenta, ensalada, fruta*, etc. , com o qual o sujeito do discurso deixa claro que não se identifica e isso aparece especialmente materializado mediante o referido enunciado: “*a mí me gustan las hamburguesas*” e pela série de negações, conforme podemos observar na maneira como distribuimos o léxico no seguinte quadro:

²⁵⁵ A partir de reflexões de Payer, quem define esse par como dimensões da linguagem que são da ordem da memória discursiva, Celada observa que quando se aprende uma língua estrangeira o que está em jogo (cf. REVUZ, 1998) é sua relação com a língua materna e, também, com a nacional. Inclusive, segundo Celada (ibid.), a relação pode se estender a outras línguas pelas quais o aprendiz tenha sido afetado (PAYER, M. O. e CELADA, M. T. e Relação sujeito/língua(s) – Materna, Nacional, Estrangeira. In: SILVEIRA, E. M. (org.) *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 67-94.).

²⁵⁶ Há um outro efeito do modo como é “organizado” o funcionamento dessas formas da língua e de como isso vai afetando e constituindo a “memória representada” (MOTTA, 2010) que vai aí se forjando. De fato, neste momento, trabalha-se apenas com as terceiras pessoas do verbo “gustar”. Em compensação, num “exercício” de reflexão sobre o funcionamento da língua – que, conforme apontamos no capítulo 3 com base em Besse e Porquier (1991) poderíamos classificar como de conceitualização – nesse LD é apresentada a forma “me gustas” a partir dos dois primeiros versos do “Poema 15” de Pablo Neruda, com um sujeito de segunda pessoa de singular: “Me gustas cuando callas, porque estás como ausente./ y me oyes desde lejos, y mi vos no te toca/[...]” (NERUDA, P. Poema 15. In: _____. *20 poemas de amor y una canción desesperada*. Ercilla, Santiago de Chile). Fazemos esta observação porque, de forma geral, o verbo “gustar” e outros verbos com a mesma sintaxe – isto, na melhor das hipóteses, quando estes são realmente apresentados e trabalhados junto com “gustar” – são abordados apenas na terceira pessoa dos dois números (“gusta[n]”), o que vai produzindo uma imagem estereotipada: “só é possível usá-los em terceira”, “são verbos defectivos”, e assim por diante. Isto acontece não apenas nas práticas de ensino/aprendizagem mais gerais mas também naquelas vinculadas à formação de professores; por isso insistimos em introduzir aqui esta observação, que nos parece absolutamente oportuna e necessária, sobretudo quando a vinculamos com o que Motta (2010) designa como “memória representada”.

Discurso 1	Discurso 2
Comida de <i>fast food</i> , pouco saudável, gostosa	Comida caseira, saudável, pouco gostosa
A mí me gustan las hamburguesas, con papas fritas, con mayonesa, con <i>mucho</i> queso y <i>mucho</i> jamón ²⁵⁷ .	<i>nada</i> de acelga, <i>ni</i> de fideos, <i>no más</i> polenta, <i>ni</i> ensalada <i>no</i> tanta fruta, <i>menos</i> verdura La remolacha me parece una tortura A ver si paran con el pescado Yo ya <i>no</i> quiero comer más guiso La zanahoria y el zapallo/ cuando la ponen en la mesa me desmayo.

Observemos que, do modo como pensamos em abordar os itens lexicais, estes não aparecem numa “lista”, mas entrelaçados a aspectos sintáticos (negações, por exemplo) ou a marcas de quantificação, ficando ligados à *ordem* (ORLANDI, 1996) do funcionamento da língua nesse texto. Também damos destaque a como se vinculam a marcas de quantificação. No discurso 1 aparecem como “*mucho* queso”, “*mucho* jamón” (vemos que nesse discurso além da qualidade é importante a quantidade de comida); em compensação, no discurso 2 se materializam, geralmente, em formas ligadas à negação: “*no más* polenta”, “*no tanta* fruta”, “*no* quiero comer *más* guiso”; e também em marcas como: “*menos* verdura”. Note-se que o léxico referente ao discurso 2 é mais abundante que o 1, mas este não só têm o reforço das quantificações “positivas”, como também se beneficia da repetição por estar no refrão. Acreditamos que, como no mundo contemporâneo o discurso 2 é mais desejável ou, melhor, mais politicamente correto, para legitimar o 1, o compositor lançou mão dessa série de recursos.²⁵⁸

²⁵⁷ Damos destaque para as marcas de inclusão que aí produzem sentidos.

²⁵⁸ Este aspecto reforça a aparição do fragmento “a mí”, de que falamos aqui.

Neste ponto, passaremos a analisar os processos de significação e os efeitos de sentido que foram aparecendo durante os diversos momentos da cena que abordamos.

Antes de colocarmos o CD em funcionamento dissemos ao nosso aprendiz que deveria escutar a composição inteira, e que, ao final da audição, conversaríamos sobre os sentidos que a composição tinha lhe despertado.²⁵⁹ Como docentes, com a primeira audição da composição projetávamos que o aprendiz conseguisse notar, ao menos, que a voz dessa composição dizia gostar de algumas coisas (discurso 1) e outras não (discurso 2), pois, como já dissemos, tratava-se de um aprendiz com certos saberes e a composição entrelaçava a sintaxe da estrutura de “gustar” a determinadas questões (negações, afirmações, comparações, etc). Terminada essa audição, o aprendiz demonstrou, com entusiasmo, “ter cumprido a tarefa” – ocupando claramente uma posição “bom aluno”, no sentido de bom sujeito (cf. Pêcheux, 2009 [1975]), pois em sinal de resposta deu um sorriso. Porém, para responder a nossas perguntas: “¿Sobre qué trata la canción? ¿Qué fue lo que pudiste escuchar y qué sentidos te despertó?”, ele apenas mencionou os objetos que a voz narradora da canção disse gostar (discurso 1), listando, quase literalmente, os seguintes fragmentos do refrão: “hamburguesas”, “papas fritas”, “mayonesa”, “queso”, “jamón”; a estes acrescentou “ensalada”, num gesto que parecia responder a uma espécie de pré-construído: como se se tratasse de algo evidente e coerente nessa “classe de comida”. De fato, ele não percebera que “ensalada” se relacionava com a série de sentidos vinculada ao discurso 2 (e, por isso, aparecia negada: “ni ensalada”, na estrofe 1ª estrofe, 3º verso).

Por isso, insistimos em focalizar esse objeto, “ensalada”, esperando fazê-lo questionar sua interpretação. Quando lhe perguntamos: “¿Le gusta la ensalada? [em referência à voz narradora ou à personagem da composição cantada]”, acenou afirmativamente com a cabeça e

²⁵⁹ Consideramos importante lembrar de que não trabalhamos com a transcrição da canção (nem mesmo com lacunas pré-definidas para serem preenchidas) num gesto que vai na contramão das regularidades encontradas na análise dos LDs do capítulo 3 – sobretudo, no que diz respeito ao livro *Nuevo Ven*.

disse ter escutado também “quiero” antes de “ensalada”. Tal observação, para nós, funcionou como uma pista de como o sujeito aprendiz tinha se relacionado com essa textualidade, de como tinha “transitado” pela estrutura dessa composição. Vejamos que o fragmento “quiero”, de fato, aparece, mas em outros momentos (não no refrão) e, nestes casos, precedido de uma negação: “esa comida es aburrida, **no** la quiero”, “yo ya **no** quiero comer más guiso”.

Para entender o apagamento das negações, recorreremos ao áudio para observar – ainda que sem o emprego de programas de análise computacional – qual era a intensidade e a duração²⁶⁰ dos fragmentos que representavam a negação em comparação com os elementos adjacentes. Observamos, nesse sentido, que as negações aparecem, de forma geral, sobretudo quando se trata de monossílabos (no/ni) com uma duração pequena, dada a extensão mínima do fragmento (em sua relação com o *continuum*) e com uma intensidade mais baixa, já que a forma como a composição é cantada ressalta os fragmentos com mais de uma sílaba, entre os quais, citamos “acelga”, “fideos” “polenta”, “ensalada. Dessa forma, a negação fica “obliterada” entre os fragmentos que a circundam. Partindo de reflexões que formulamos no item 1 deste capítulo a partir da bibliografia ali mobilizada, acreditamos, com base em Orlandi (1999, p. 115), que esse efeito de “inteligibilidade”, gerado pela atribuição de sentido de modo “atomizado” por parte do aprendiz, como efeito da operação segundo a qual a detecção de cognatos (cujos sentidos podem ou não coincidir) pôde tê-lo interpelado mais fortemente e, assim, determinado que ele interpretasse por uma filiação a certos sentidos mais próximos das formas do português. Parece funcionar aí uma evidência de que entendendo algumas “palavras”, entende-se o “todo”: interpretamos que o gesto (o sorriso) de suficiência (do “bom aluno” que cumpriu o seu papel) opera como sintoma de uma inércia para “ir além”, obliterando a compreensão, brecando a produção de interpretação; e pensamos que a ele dá corpo o funcionamento imaginário da ilusão de competência espontânea (CELADA, 2002), de

²⁶⁰ Lembramos que esses conceitos, que vimos no capítulo 2, referem-se à “entonação” quando estudada a partir da Fonética Acústica.

que já falamos, e que, no caso do trabalho de interpretação na instância do oral, pode ser especificado como “compreendendo algumas palavras, já consigo compreender o todo”. De fato, nesta instância, a imagem de que ter acesso à língua é ter acesso às palavras (MANNONI 1982 apud CELADA, 2002) fica patente e se vincula claramente à ilusão de competência espontânea. Tudo isso funciona como *limiar* do trabalho de interpretação e acaba o abortando.

Prosseguindo na análise das negações, acreditamos que estas não vieram à tona, por um lado, como já apontamos com base na Fonética Acústica, porque o aprendiz pode não as ter “ouvido”; por outro, de acordo com a AD, porque as outras palavras “ouvidas”²⁶¹, sob o efeito do que acabamos de dizer, podem ter adquirido tal força que fizeram com que o aprendiz relacionasse os sentidos vinculados à comida *fast* – por força, inclusive, da semelhança do ritmo e da textualidade da canção com um anúncio comercial.

Notando que o aprendiz estava afetado pela inércia ou pela resistência que oferecia o funcionamento da própria ilusão de competência espontânea e que, por isso, não tinha notado a afirmação de certas identificações e a negação de outras da voz da canção ouvida – o que projetávamos como docentes que seria um primeiro passo para que ele pudesse compreender o entrelaçamento que se dava entre os dois discursos acima referidos²⁶² – decidimos voltar aos dois primeiros versos da 1ª estrofe para observar se, com uma segunda audição, ele detectaria as várias marcas de negação, as quais grifamos aqui com negrito: “**Nada** de acelga, **ni** de fideos / Esa comida es aburrida **no** la quiero / **No** más polenta, **ni** ensalada, a mí todo eso me parece una pavada.” Depois dessa audição lhe perguntamos o que se vinculava a “quero”, o que funcionava como seu objeto e ele respondeu-nos que “não havia entendido nada” em todo o fragmento. Diante de nossa interpelação para que continuasse seu trabalho de interpretação, o aprendiz disse que, embora “entendesse” algo como “fideo” o associava a

²⁶¹ Dizemos “ouvidas”, mas poderíamos dizer “ouvido-escutadas”, lembrando que há uma (des)continuidade entre essas duas instâncias, como apontamos no capítulo 3.

²⁶² E se aproximasse mais do “saber a língua” – de que tratamos neste capítulo – o qual, como vimos, é da ordem da interpretação.

Fidel Castro, ex-presidente cubano, o que, segundo o aprendiz, não “combinava” com o que se dizia sobre a comida rápida ou de *fast food*. E, quanto ao enunciado “esa comida es aburrida”, só “entendia” “esa comida es” – o que não lhe parecia suficiente para interpretar todo o enunciado.

Analisando este ponto da “atividade”²⁶³ à luz dos conceitos de Saussure (2003, p. 142 e 145) – que mobilizamos no item 1 deste capítulo –, notamos que no caso dos significantes “fideos” e “aburrida”, o aprendiz pôde delimitá-los na cadeia falada (ou cantada) com certa facilidade, mas não conseguiu atribuir-lhes sentido, porque, embora, por associação, remetessem a certos “cognatos” na língua materna (no primeiro caso “Fidel” e, no segundo, provavelmente, “aborrecida”), quando relacionados sintagmaticamente aos outros termos da mesma cadeia, não faziam sentido dentro dela.²⁶⁴

Ora, consideramos interessante, focalizar um aspecto muito mais produtivo neste ponto tem a ver com o fato de o primeiro significante ter sido recortado como “Fidel”, apesar do *nonsense* que implicava para esse sujeito da interpretação. Será rico, para nós, no sentido de compreendermos ao menos parte das condições de produção dessa escuta: o fato de que ele tenha deixado de lado a primeira alternativa – “fideos”, ou algo muito parecido – e de esta ter sido deixada de lado e substituída por “Fidel” indica como essa escuta se relaciona com sentidos aos quais esse sujeito se filiava preponderantemente. A posição simbólica relativa à interpretação está aí atravessada pelos saberes que esse aprendiz suponha ou antecipava à língua espanhola e que, conforme Celada (2002, p. 86-88), poderia se materializar na metonímia: “língua espanhola - solidariedade latino-americana - utopia de integração”, a qual

²⁶³ Que, nessas alturas, já era uma “experiência”, não apenas para nós, mas acreditamos que também para o aprendiz.

²⁶⁴ Com base nos estudos de Achard (1999), Payer (2006) e Motta (2010), entendemos que a relação com o funcionamento da memória na/da língua (PAYER, 2006) ainda não atingiu um grau de regularização que favoreça a produção de sentidos que permita a esse sujeito colocar esses significantes em relações com os regulares (ou predominantes) no funcionamento de certos campos da memória discursiva.

condensa um imaginário que prevaleceu no funcionamento da memória discursiva sobre o espanhol no Brasil e se relaciona com um conjunto de acontecimentos de carácter histórico e político da década de 1960. Embora esse significante (“Fidel”) se contrapusesse aos sentidos que ele vinha atribuindo ao texto ouvido, tomado por essa projeção imaginária, expulsou o significante “fideos” (inclusive, no plural), e o obliterou com “Fidel”. O imaginário, poderíamos dizer com base no trabalho de Celada (2002), deu corpo a um gesto de interpretação por parte desse sujeito; mesmo que isto custasse uma contradição materializada na expressão do estranhamento: “não entendi” – que, nós, como analistas, neste ponto, já poderíamos expandir mediante um “e não quero entender”, pois “meu investimento termina por aqui”.

Voltando à cena em questão, decidimos continuar a audição da canção operando uma divisão por fragmentos para verificar se o aprendiz detectava as outras marcas negativas recorrentes em toda a canção. Após essa terceira audição com pausas, ele expressou-se espontaneamente dizendo que a “personagem da canção” gostava tanto de “hamburguesas” que até desmaiava. Pedimos-lhe que explicasse o que isso significava, e ele expandiu seu dizer: “a personagem se desmaiava de emoção ao ver sua comida predileta na mesa”, interpretação que entrava em perfeita relação com o discurso de apologia às “hamburguesas” repetido no refrão (discurso 1), embora neste fragmento a canção estivesse mostrando um gesto mais de rejeição ao discurso 2 (3ª estrofe, 3º e 4º versos: *la zanahoria y el zapallo / cuando la ponen en la mesa me desmayo*).

Observando que as marcas de negação continuavam passando despercebidas obstruindo, assim, o aparecimento do discurso 2, fizemos com que o aprendiz ouvisse, novamente, apenas os dois primeiros versos da 1ª estrofe (*Nada de acelga, ni de fideos / Esa comida es aburrida, no la quiero*) e, em seguida, lhe fizemos perguntas tentando ver se conseguia ampliar seu trabalho de interpretação. Neste momento – nesse trabalho de ouvir-

escutar que estávamos tentado propiciar – ele recortou a palavra “acelga” e a negação “no la quiero” e, passando o áudio inteiro pela quarta vez, pode “escutar” as outras formas de negação. Então, como docentes, passamos a parafrasear, em espanhol, o que significavam as palavras “fideos” e “aburrida”.

Quando retornamos ao enunciado “a mí” do refrão, ficou mais fácil para o aprendiz compreender que essa era uma marca significativa, no caso, associada regularmente à sintaxe de um verbo – que aqui era “gustar” – em espanhol e que operava na direção de alimentar os sentidos do discurso 1, o do *fast food*, presente em toda a canção, e que se opunha ao outro, o 2, aquele que nos incita a comer alimentos saudáveis. Aí ficavam claras as duas linhas de movimentos de identificação e de não identificação por parte desse sujeito do discurso, na canção escutada. Esse “a mí” marcava um lugar, muito gozoso, de identificação e de clara não identificação com tudo o que aparecia negado e quantificado na direção oposta do “mais” que sim aparecia, como já dissemos, no discurso 1; marcava um desejo de permanência nesse lugar.

Como vimos, se o refrão foi ouvido e entendido de forma atomizada quase que imediatamente²⁶⁵, a 1ª estrofe se assemelhava a um *continuum* apenas interrompido por “palavras” como “comida”, “quiero” e “ensalada” – as quais ele provavelmente já conhecia – e “fideos” e “aburrida” – às quais ele nem sequer conseguia “atribuir sentido atomizadamente” (ORLANDI, 1999), apenas detectava os significantes, sem que eles se vinculassem a “significados” e se integrassem à produção do sentido. Estes fragmentos não eram suficientes para que o aprendiz estabelecesse relações entre eles (e destes com o refrão) que o fizessem chegar às oposições nas quais essa estrofe entrava a respeito do refrão e que poderiam ajudar a que se deslocasse da compreensão travada que não lhe permitia vislumbrar o discurso 2,

²⁶⁵ O refrão parecia ter sido compreendido, mesmo antes da repetição, pois na primeira vez que o escutou, o aprendiz sorria. Este gesto levou-nos a pensar que o aprendiz havia compreendido com “facilidade”, inclusive porque o aprendiz nunca pediu para ouvir a música de novo.

muito menos colocá-lo em relação com o 1 ou com outros. A partir do momento em que detectou as negações da 1ª estrofe pôde verificar que as outras estavam construídas de maneira parecida. Podemos relacionar este gesto com o processo que observamos no item 1 deste capítulo, segundo o qual a detecção de um elemento de uma cadeia (sequência linear) e sua posterior associação a um conceito ou conceitos (significados) contribui para “iluminar” – mediante relações sintagmáticas ou paradigmáticas – outras partes do texto ouvido. Explorando um pouco mais o aspecto das relações sintagmáticas, pareceu-nos oportuno retomar uma parte do estudo de Besse e Porquier (1991) – que não abordamos quando nos valemos dele no capítulo 3 –, na qual os autores recomendam como prática pedagógica a especulação de um “imaginário combinatório” em vez da busca pela “boa resposta” a partir de questões como as que os próprios aprendizes se colocariam como “O que é que eu posso dizer, levando em conta as restrições sintagmáticas próprias da língua estrangeira?”, mais do que pensar: “O que o professor quer que eu diga”.

Retomando nossa análise e para concluir, podemos dizer que, tal como vimos, o aprendiz foi prontamente captado pelo discurso da propaganda de comida de *fast food* e que não foi possível que encarasse o texto como um recorte no qual entravam em relação duas discursividades. No final da experiência, com nossa ajuda, o aprendiz pôde notar que o discurso da comida saudável, aparecia ao lado do discurso da comida de *fast food* e era tão importante quando este para a construção de sentidos no trabalho de interpretação que lhe solicitávamos. Como vemos, esta cena, a princípio, parecera “simples”, de acordo com a “gradação do trabalho”²⁶⁶ que vínhamos realizando com o aluno; no entanto, vimos que o trabalho de interpretação foi complexo e muito produtivo para a pesquisa que realizamos.

²⁶⁶ Isto tem muito a ver com a “organização” que da língua realizamos em nossas práticas e, portanto, entra em relação – conforme Celada (2011) – com a “memória representada” da língua espanhola que vai sendo produzida nessas práticas, de acordo com o que dissemos no capítulo 3 ao citar Motta (2010).

Para concluir, podemos dizer que na cena analisada dentre os elementos que entraram a operar destacamos, fundamentalmente, uma posição marcada por imaginários que o aprendiz projeta na língua espanhola, sendo um deles o de que essa língua é fácil, especialmente no que se refere a ouvir uma música; dessa forma, funciona aí uma ilusão de competência espontânea muito ligada à atribuição atomizada de sentido – ao que Orlandi (1999) designa como “inteligível” –, que não permite que o aprendiz se entregue à alteridade dos sons, ou melhor, da cadeia aí cantada. Assim, a posição de escuta parece estar marcada e também *travada*, assim, por esse imaginário o que afeta a possibilidade de que o aprendiz escute na continuidade tal como aconteceu, por exemplo, no caso das negações.

Ainda cabe observar que cada vez que o aprendiz era instado a esforçar-se no trabalho de interpretação ouvindo o áudio novamente e procurando responder as questões que lhe colocávamos, as novas séries de sentidos que iam surgindo, reconfiguravam as anteriores. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho do docente é muito importante e isto significa que ele deve “investir na interpretação enquanto trilha mais rápida para acessar a uma discursividade diferente” (cf. PEDROSO, 2002, p. 125), oferecendo resistência ao funcionamento da ilusão da competência espontânea, tal como vimos em nossa cena; só assim, é possível avançar no trabalho de interpretar e propiciar movimentos e deslocamentos por partes dos aprendizes.

Pensamos que, desse modo, contribuímos a que, no trabalho de se filiar a outras regiões da memória discursiva, e de se identificar com a memória da/na língua (PAYER, 2006) outra, é importante fornecer os novos *implícitos* (ACHARD, 1999), já que aqueles que o aprendiz mobilizava interceptavam seu trabalho. Pode-se dizer, de acordo com formulações do próprio Achard (ibid.), que o que teorias da Psicologia consideram como o “realmente-já-ouvido” foi, inclusive, embaralhado pelo funcionamento de pré-construídos, pela força de certas evidências que operam na rede de sentidos a que um sujeito se filia (cf. PÊCHEUX,

2006 [1988]). Assim, podemos dizer que foi possível ver como um sujeito que dizia ocupar um lugar de “militante de esquerda”, não conseguiu oferecer resistência ao discurso, quase propagandístico, que aparecia na composição; por isso, acreditamos que a experiência aqui relatada também propiciou deslocamentos com relação ao modo de produzir sentidos por parte desse *sujeito da linguagem*, para além da língua espanhola e de uma aula de língua estrangeira, podendo afetar – como diria Celada (2013) – o processo de subjetivação que ele protagonizava.

Breves considerações

Para encerrar este último capítulo, queremos fazer duas observações. A primeira tem a ver com uma descoberta: na análise das cenas, nas quais foram abordadas “canções” (para trabalhar sua interpretação), foi possível ver que sua materialidade traz, pela via da interpretação que escutamos, a instância do oral (mas não necessariamente da oralidade). No primeiro caso, ficou claro que a música de Drexler, não se vinculava a essa instância da oralidade, não trazendo as marcas desta. No segundo, vimos, por alguma pista, que a instância do oral e da oralidade, num certo ponto se cruzavam. Esta observação é importante porque mostra que uma canção não “resolve uma aula na qual queremos trabalhar a CA”. Os diversos gêneros musicais (e a escuta de sua interpretação) permitem trabalhar aspectos relevantes para abordar a interpretação do oral, mas parecem, ao mesmo tempo, dar conta de uma parte desse universo que entendemos como mais complexo, com mais aspectos passíveis de serem explorados.

A segunda observação tem a ver com um desafio e a satisfação de tê-lo enfrentado: queríamos avançar na compreensão de nosso objeto e consideramos que conseguimos esse objetivo. Nesse sentido, reler Saussure e ler Lagazzi-Rodrigues nos trouxe o *canto* e,

sobretudo, nos levou a ver que o *canto* – já presente na antecipação imaginária que nossos aprendizes projetavam com relação à língua espanhola, como dissemos na Introdução – pode ir para o *canto* num aprofundamento da produção de (novos) sentidos, algo muito importante no campo da reflexão sobre o ensino de língua(s) estrangeira(s). Assim, chegar ao sentido, como propunha Revuz (1996) quando falava de passar do canto ao sentido, não implicaria renunciar ao canto ou perdê-lo, mas impulsionar os aprendizes para que estes sejam pegos pela poesia da língua, sejam capturados pelo significante. Além do mais, a análise dessa cena nos permite retomar aquilo que já observamos no capítulo 3, com respeito à questão do *continuum ouvir/escutar*, para acrescentar um terceiro termo à formulação lá construída: *ouvir/escutar/compreender*, o qual nos possibilita especificar melhor de que falamos. Esse trabalho de compreensão é justamente o que expõe os sujeitos ao significante, o que os coloca numa deriva positiva privilegiando o trabalho de (re)significação de um sujeito que aí está em jogo.

Por fim, cremos que avançamos na compreensão de nosso objeto, entrando no real, entrando nas práticas e, especialmente, dando voz ao(s) aprendiz(es), o(s) protagonista(s) do processo de inscrição na ordem da língua do outro nas práticas de ensino nas quais, como professoras – tomadas pela necessidade de exercer sempre um gesto heurístico – trabalhamos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

I.

Ao longo desta dissertação além de nos determos em alguns momentos para desenvolver reflexões num plano teórico, também fomos formulando considerações parciais ao final de cada capítulo; por isso, neste ponto, nossas considerações vão não apenas procurar condensar todas as já realizadas, mas também reaver a série de sentidos que, como foi possível observar, se instalou no funcionamento das práticas de ensino/aprendizagem de língua espanhola no Brasil, porque justamente pensamos que é preciso oferecer resistência a elas.

Para tanto, vamos começar por recuperar o título de nossa dissertação: “Falar, falar!!! E escutar? Uma aproximação ao trabalho com a ‘compreensão auditiva’ nas práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira com foco no espanhol no Brasil”, especialmente, o fragmento que sublinhamos, no qual, como já dissemos, retomamos um modo de interpelação que colocamos em relação direta com discursividades vinculadas ao Mercado. De fato, podemos dizer que todos os esforços, investimentos e movimentos, nesta pesquisa, tentaram ir no sentido de considerar a instância da *subjetividade* presente nas práticas de ensino/aprendizagem de língua estrangeira – no caso, de espanhol – e de não reduzir os sujeitos da linguagem a “sujeitos pragmáticos” (PÊCHEUX, 2006[1988]).

Nesta mesma linha de raciocínio, defendemos o combate ao naturalismo que se apoderou das práticas, segundo o qual “aprende-se uma LE como a LM”, ou seja de forma “natural”, sem esforço, sem gramática. Uma ideia vigente desde o século XVI, conforme vimos no capítulo 1, que ainda está muito presente nos dias de hoje, sobretudo nas práticas de ensino de espanhol que focalizamos, alimentando a “ilusão de competência espontânea” (CELADA, 2002) que os aprendizes brasileiros projetam com relação a essa língua singularmente estrangeira.

Como vimos ao longo desta dissertação, nas práticas de ensino de espanhol no Brasil existe uma aliança entre essa “ilusão de competência espontânea” e o “vazio de reflexão” de que fala González (2005). Observamos que, de fato, existe pouca reflexão teórica a respeito da compreensão auditiva, muitas vezes permeada por uma “filosofia espontânea” (cf. PÊCHEUX, 2009 [1975]) baseada em “saberes” de alta circulação no senso comum, não conceitualizados por uma teoria que os submeta a discussão e os ressignifique. Essa série de aspectos, como vimos no capítulo 2, se coadunam e adquirem especial relevância nas práticas de ensino de espanhol, particularmente, no caso do trabalho com a “CA”, em gestos como o do professor que recorre a uma música ou um vídeo para “dar conta do trabalho com essa “habilidade”. De fato, de forma regular, nas práticas, docente é tomado pelo efeito sentido segundo o qual essa “habilidade” se desenvolveria “facilmente” ou “naturalmente” em decorrência, inclusive, do trabalho realizado com as outras (compreensão leitora, produção oral e escrita), o que faz com que ela careça de especificidade e chegue até a sofrer apagamentos.²⁶⁷

A pouca reflexão que há, embora rica e produtiva, como vimos no capítulo 2, não costuma afetar as práticas de ensino/aprendizagem, pois nestas prevalece, por parte do docente, um trabalho pautado pelo uso do LD, que funciona como um verdadeiro “manual de instruções”. A forte submissão a esse instrumento linguístico que se percebe nas práticas parece ser interrompida por algumas incursões que o docente faz em outros materiais para a realização do que projeta como um trabalho com a CA; entretanto, o lugar está tão marcado pela imobilidade que ele, via de regra, o professor acaba sendo compelido a reproduzir as propostas de outro LD ou seus procedimentos. Nesse sentido, o apagamento da filiação

²⁶⁷ Naquele movimento espiralado no tratamento da CA nas práticas de ensino de espanhol que observamos no histórico dos métodos e abordagens, no capítulo 1, os sentidos que mais prevaleceram ao longo do tempo foram os instalados pelo “método natural” e, nesse sentido, a especial mobilização da abordagem comunicativa que, no capítulo 2, mostramos que predomina em práticas de ensino de espanhol no Brasil (e, em especial, na formação de docentes) só intensifica a série de sentidos instalados por esse primeiro método.

teórica produzido de forma regular pelos LDs, principalmente em nosso caso do *Nuevo ven*, como observamos no capítulo 3, somado ao fato de que a produção desses instrumentos linguísticos não se apoia nos trabalhos realizados no campo dos estudos da linguagem²⁶⁸ no Brasil, não apenas faz com que os métodos e abordagens fiquem indiferenciados nas práticas, mas também contribui para aprofundar a dissociação entre o que se produz teoricamente e o que chega efetivamente à sala de aula.

Face ao exposto, cabe ressaltar o conceito de memória no tratamento da CA que defendemos nesta dissertação: não se trata daquela memória oriunda de exercícios de repetição exaustiva de que falava o método áudio-lingual, que consistem em técnicas mnemônicas que se valem da memorização de vocabulário ou estruturas por si só, as quais muitas vezes chegam a pautar as práticas de ensino/aprendizagem – o que implicaria uma repetição empírica ou formal conforme Orlandi (1998). Trata-se da memória que é (re)construída na enunciação, a que “se apresenta no domínio das identificações/filiações discursivas como uma *base que regulariza* a possibilidade de qualquer dizer” (PAYER, 2006). De nosso ponto de vista, como já dissemos, acreditamos que essa mesma base nutre e dá sustento ao trabalho de interpretar, no *continuum*, *ouvir/escutar* que formulamos no capítulo 3 e que, no capítulo 4, chegamos a designar mediante a expressão *ouvir/escutar/compreender*.

Com o intuito de retomar mais uma vez esta última formulação, lembramos que no capítulo 3, exploramos, primeiramente, os sentidos advindos do binômio “ouvir, escutar” para formulá-los num (des)*continuum*, pois no trabalho concreto das práticas é preciso reconhecer aspectos ou ordens diferenciadas (por isso, o prefixo “des”) que nos permitam interpretar melhor como funciona tal *continuum*. Enquanto relacionamos o primeiro elemento (ouvir) à

²⁶⁸ Conforme observamos no capítulo 3, a filiação a um trabalho teórico por parte dos produtores de instrumentos linguísticos faz-se necessária. Cabe matizar o que acabamos de dizer reconhecendo que no caso do *Hacia el español* é possível notar alguns deslocamentos nesse sentido.

percepção das ondas sonoras pelo ouvido, associamos o segundo (escutar) a um gesto que implica uma posição marcada pela “atenção” por parte do ouvinte, posição que deve ser tomada, explorada e trabalhada na própria prática. Nessa perspectiva, estabelecer um paralelo com a escuta psicanalítica foi produtivo, tendo em vista que nela o analista coloca em relação o que é dito pelo paciente com a história deste, história que faz parte das condições de produção de sua fala. E, sobretudo, como sujeito, o analista se expõe à matéria do *continuum* dessa fala, podendo recortar o significante não como já dado e preso a um significado. Dessa forma, um significante pode remeter a outro, desmistificando – como fez Lagazzi-Rodrigues, 2010) – não apenas a relação de univocidade e dependência entre o significante e o significado na construção do signo, mas também, como diria Pêcheux (2009 [1975]), tal como vimos no capítulo 4, a ilusão da mensagem como “produto” entre um emissor e um receptor. Além disso, o acréscimo do terceiro elemento (compreensão) à formulação nos permitiu chegar a uma diferenciação e, ao mesmo tempo, enriquecer o que implica o sintagma “compreensão auditiva”, que fomos desdobrando ao longo da dissertação e do qual também nos distanciamos, até o ponto em que no capítulo 4 o substituímos pelo conceito de “dimensão de um saber a língua” que designamos pela já referida formulação (ouvir/escutar/compreender).

Nesse mesmo capítulo, a análise das cenas nos permitiu avançar numa distinção que já tinha sido anunciada no capítulo 2: a que pode ser realizada entre a instância do oral e a da oralidade. Parece-nos importante recuperar esse aspecto, pela novidade que traz para o entendimento da abrangência de nosso objeto. O oral se vincularia ao fato de uma enunciação ser feita “oralmente”; nesse caso entram aspectos muito vinculados ao *corpo* do sujeito enunciador, pois a língua passa pelo corpo de modo específico: o ritmo da respiração, a voz, a “língua” em contato com os dentes, dentre outros. Vimos, no caso da primeira cena desse capítulo, que estávamos diante de uma composição cantada a qual, portanto, estava na

instância do oral, porém a materialidade da composição não trazia marcas próprias da instância da oralidade como os titubeios, os truncamentos, as sobreposições de fala, os ritmos, a sintaxe, o jogo imaginário que atravessa a interlocução, etc. Isto nos permitiu enxergar e concluir que a instância do oral pode não estar necessariamente permeada pela oralidade. Já no caso da segunda cena, observamos um cruzamento das duas instâncias que distinguimos num determinado momento de modo mais claro. Essa série de considerações nos possibilitou chegar a entender que “trabalhar com uma canção” – ou “música”, como os professores gostam de dizer – não garante trabalhar com a oralidade, garante apenas trabalhar com alguns aspectos do oral, dependendo da materialidade da composição escolhida.

Por fim, consideramos relevante, mais uma vez, retomar aqui a questão levantada por Revuz (1998), da qual tratamos na Introdução, com respeito à necessidade de que os aprendizes passem “do *canto* ao *sentido*”; pois, a partir dela e das formulações de Lagazzi-Rodrigues (2010), chegamos a ver que não se deve esperar a linearidade *canto* → *sentido*, nem também a precedência do segundo termo sobre o primeiro; se compreendermos a língua como poesia, os aprendizes podem ir “do *canto* ao *canto*” mesmo, e nesta deriva deixar-se tomar pelo significante, (re)significando-se.

II.

Para concluir esta dissertação, vamos narrar uma cena vivida por nós, que aconteceu durante uma dessas viagens que dão continuidade ao gesto de nos inscrever como sujeitos da linguagem na ordem do funcionamento da língua espanhola. No caso, a realizada por nós em janeiro de 2007 para Buenos Aires. Acreditamos que a abordagem da mesma nos permitirá frisar o *horizonte* que – acreditamos – tem que estar presente no trabalho com as práticas de ensino/aprendizagem relacionadas ao que designamos como o trabalho com o *continuum* ouvir/escutar/compreender. Como o leitor já sabe, aos poucos fomos nos “desvencilhando” do

termo “CA” que ainda colocamos entre aspas (deixando uma marca de que é o termo do outro, mas que ainda nos afeta) e, inclusive, assim o registramos no título desta dissertação.

Voltando, então, para a cena: passeando pela cidade, era verão e estávamos com sede. Dirigimo-nos a um *quiosco* para comprar uma água mineral. Ao entrar no estabelecimento, pedimos o produto ao atendente (provavelmente o dono do local) e, ato seguido, perguntamos o preço. Ele nos disse: “Uno con cincuenta.”, o que significava: \$1,50 pesos. Como já tínhamos comprado água em outros lugares, sabíamos que o preço girava em torno de 1 peso. Resolvemos, impulsivamente, expressar nossa queixa pelo que interpretamos como uma quantia acima da média, e enunciamos, esboçando um sorrisinho um pouco irônico: “Ah, te diste cuenta de que soy turista, por eso estás cobrando más caro, ¿no es cierto?”. Imediatamente, o atendente que tinha se virado para pegar a água na geladeira, deixou-a no mesmo lugar, voltou-se para nós e disse (apontando para o lado): “¿Usted quiere agua? Acá a la vuelta venden.” Neste momento percebemos o peso do que tínhamos dito, pois sentimos o impacto do tratamento formal, inclusive materializado na forma “usted”, em oposição às estruturas com que fizéramos aquele nosso comentário, inclusive, mobilizando as formas do tratamento que, nesse espaço, soa como “voseante”: “te diste cuenta” e “estás”. E percebemos, também, que nossa compra que estava a um passo de ser concretizada, e que nos tiraria da sede que sentíamos, corria o risco de não se realizar. Rapidamente nos questionamos acerca do quê de nossa forma de nos expressar poderia ter gerado o enunciado que representava a renúncia do atendente a nos vender o produto e notamos que, mesmo falando em espanhol, havíamos ocupado uma posição que nos identificava com formas de dizer mais regulares em discursividades que circulam em São Paulo, espaço no qual (essas formas de dizer) poderiam ser entendidas como uma “brincadeira” um pouco irônica, é claro, mas sem maiores consequências. Nesse outro espaço de enunciação, entretanto, produziram efeitos de sentido outros/diferentes, que talvez tenham entrado em relação com sentidos muito presentes

nesse espaço de memória discursiva, remetido aos “aumentos abusivos” de preços que certos comerciantes praticam com turistas e, possivelmente, o atendente tenha se negado a ser denunciado por ocupar essa posição. Procurando *contornar* – veja, leitor, o jeitinho – a situação, e levar a água, que era nosso foco, dissemos, tentando nos ajustar a suas formas de dizer: “Señor, por favor, ¿usted puede venderme el agua? Voy a llevarla”. Em seguida, sem proferir uma palavra sequer ele colocou a garrafa no balcão.

Só então percebemos que se tratava da marca Nestlé, e sabíamos que essa água, de fato, era mais cara. O enunciado “¿Usted quiere agua? Acá a la vuelta venden.” agora, para nós, fazia sentido. No primeiro fragmento, “agua” fazia referência a qualquer tipo, a uma espécie de genérico – numa espécie de operação metalinguística ou metaenunciativa. De fato, dando continuidade a esse enunciado, poderia ter aparecido este outro: “Abra la canilla.” (Abra a torneira.), o qual, certamente, teria nos causado um impacto ainda maior.

O (des)encontro poderia ser analisado a fundo mas, neste ponto de nossa pesquisa, não é esse nosso objetivo. No entanto, a cena é expressiva e mostra a importância de um trabalho nas práticas de ensino de língua estrangeira que vá além da inteligibilidade; como vimos, a materialidade do oral (e, portanto, sonora) ganha espessura por conta das relações de sentido que trava a respeito da memória discursiva, podendo convocar séries de implícitos muito distintas. O impacto causado pelo enunciado inesperado (para nós) formulado pelo atendente poderia ter interrompido a negociação (assim como o que nós emitimos interrompeu as ações que ele estava realizando) e, conseqüentemente, alimentado imaginários de alta regularidade que marcam as relações entre brasileiros e argentinos como “os argentinos são mais diretos ou abruptos”, entre outros. No entanto, o trabalho de interpretação sobre a antecipação imaginária acerca do objeto que vendia (água de uma certa marca e não qualquer água) – que não coincidia com a que nós mesmos projetávamos, foi fundamental para que a cena

concluísse com um despedida “amável” do tipo “hasta luego” (até logo) ou “buenas tardes” (boa tarde).

Consideramos que esse relato, feito já sob os efeitos que em nós vêm provocando a inscrição na AD, diz muito e evoca todo o universo que queríamos trazer no encerramento do capítulo 2 quando tentávamos designar o universo que implica a “CA”: essa forma de dizer que refere apenas a uma parte de um todo. Por isso, já naquele momento, preferimos falar numa *dimensão do saber a língua* para designar um trabalho de interpretação (e produção) vinculado às instâncias do oral e da oralidade – fortemente relacionadas, também, com a instância da escrita.

No plano do oral e da oralidade, a cena aqui narrada nos permite ver que interpretação/produção caminham juntas nas *práticas de interlocução* e entram em relação com implícitos (presentes na sua ausência na memória discursiva²⁶⁹), com o não dito, com um jogo imaginário complexo, com o silêncio, etc, etc. E essa cena também nos mostra – com um certo grau de expressividade – que no processo de inscrição na ordem da língua outra ou da língua do outro, esta é *una lengua de nunca acabar*: o processo de nela se inscrever, de fato, não acaba nunca. Com isto, não queremos esfriar as empreitadas dos aprendizes que chegam com vontade para empreender o processo que lhes possibilite ser falados por uma língua. Com isto, insistimos, queremos marcar um horizonte que é capaz de dar sentido ao trabalho que realizamos nas práticas de ensino/aprendizagem.

²⁶⁹ Estamos parafraseando Pêcheux que faz essas formulações a partir de observações de Achard (1999).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras de referência

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD et alii (org.). *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

ALLEGRO, F. R. P. *A relação entre percepção e produção de sons em espanhol como língua estrangeira (ELE): um estudo de caso*. Dissertação de mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem. Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 2004, 118 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação da década de 1980. In: *Linguística aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes, 2005, p. 77-87.

ALVES, J. M. (dir.) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Ed. Asa, 2001. Disponível em: <<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>>. Acesso em 23 abr. 2014.

ARNOUX, E. N. Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. In: REVERTE - Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba, n. 6, 2008, p. 1-28.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccineli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BECKER, I. *Manual de español*. 63ª ed. São Paulo: Livraria Nobel, 1976.

BESSE, H.; PORQUIER, R. *Grammaires et didactique des langues*. Série: Langues et apprentissage des langues. Paris: Hatier/Didier, 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 21 abr. 2014.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Parte II. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2014.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Línguas Estrangeiras)*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 21 abr. 2014.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, vol. 1, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 21 abr. 2014.

CABRAL, G. G. O. De canto de sereia a ruído: o lugar da compreensão auditiva na era do comunicativismo. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro de Hispanista*. Campo Grande, 2010.

CARVALHO, K. C. H. P. Características entonacionais do português e do espanhol: estudo contrastivo e instrumental. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Assis, 1998.

_____. Importância dos elementos prosódicos no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas, Língua Espanhola*, v.1, Rio de Janeiro: UERJ/Associação Brasileira de Hispanistas, 2006, p. 471-476.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de doutorado em Linguística. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2002, 277 p.

_____. Una metáfora de cómo puede fundarse el proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera. In: ROCA, M. P. (org.) *Revista Letr@ Viv@- Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera (E/LE)*, v. 10, n.1, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010, 189-203.

_____. Em transferência - efeitos de uma reflexão no campo das línguas estrangeiras, com foco no espanhol. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; CASTELLO BRANCO, L. K. A. (orgs.) *Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas: Editora RG, 2011, p. 441-465.

_____. Linguagem/sujeito. Forçando a barra em língua estrangeira. Comunicação apresentada no GT em Análise do Discurso, na XVII Enapoll, Niterói, UFF, julho de 2012a.

_____. Un modo predominante de significar la lengua española: acerca de la materialización específica del borrado de lo político. Comunicação apresentada no VII Congresso Brasileiro de Hispanistas, Salvador, 3 a 6 de setembro de 2012b.

_____. “Aqui há língua”. No processo de ressignificar as práticas de ensino (a modo de prefácio). In: NADIN, O. L. e LUGLI, V. C. P. (orgs.) *Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 7-19.

_____. Língua, sujeito. Forçando a barra em língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M. G. e GRIGOLETTO, M. (orgs.) *Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade*. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 43-76.

CELADA et alii. Instrumentos lingüísticos en la enseñanza de E/LE en Brasil: enfocando los Libros Didácticos. Conferência apresentada na I Capacitação APEESP/SEE-SP – 2ª etapa, 2013.

Disponível em:
<https://drive.google.com/folderview?id=0B_QO83rMu2IvMFhGcTdKSXFuTGc&usp=sharing>. Acesso em: 03 mai 2014.

CELADA, M. T. e GONZÁLEZ, N. M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo, Parábola Editorial, 2005, p. 71-96.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plancurricular/default.htm>. Acesso em: 30 abr. 2014.

CHAGAS, V. Evolução do ensino das línguas no Brasil. In: _____. *Didática especial de línguas modernas*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979, p. 103-129.

CORACINI, M.J.R.F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M.J.R.F (org). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, 1999, p. 33-43.

CORSO, D. L.; CORSO, M. O despertar de uma mulher. In: _____. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 75-92.

_____. A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, M.J.R.F. e BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003a, p. 251-268.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*, 2003b, p. 139-159.

CORNAIRE, C. *La compréhension orale*. Paris: Cle international, 1998.

CORTÉS MORENO, M. Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. In: *Didáctica (Lengua y Literatura)*. vol 14. Madri: Universidad Complutense de Madrid, 2002, p. 65-75.

COUTO, L. R.; PINHO, J. R. D.; PINTO, M. S.; SILVA, C. G. Formulação de pedidos na aprendizagem de espanhol/LE e transferências prosódicas por parte dos falantes de português do Brasil. In: *Atas do I CIPLOM - Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL*, 19-22 out. 2010, p. 580-588. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/web/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/leticia-silva-jose-ricardo-pinto.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2014.

COUTO, L. R.; PINTO, M. S; SILVA, C. G. Pedidos de Informação e pedidos de ação em português do Brasil, fala carioca e em espanhol europeu, fala madrilena: variantes ou padrões entonacionais distintos? In: *Anais do III Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala*, v1, n.1, realizado na UFMG, 2011, p. 111-115. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_coloquio/article/view/1268/1381>. Acesso em 25 abr. 2014.

DAHER, Del C. e SANT'ANNA, V. L. A. In: SILVA, C. e COSTA, E. G. M. *Español: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p. 55-68.

DE NARDI, F. S. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. Tese de doutorado em

Teorias do Texto e do Discurso, Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2007, 202 p.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado em Linguística, Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2008, 208 p.

DOR, J. *Introdução à leitura de Lacan*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. In: *Letras & Letras*, Uberlândia, n. 20 (1), jan./jun. 2004, p. 165-183.

_____. Ecos de mercado en docentes-alumnos de E/LE en Brasil. Repeticiones y ausencias. In: *SIGNOS ELE*. Buenos Aires, abril 2008. Disponível em: <<http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/articuloanterior.asp?id=4>>. Acesso em 30 abr. 2014.

_____. "Policêntrico" e "pan-hispânico". Deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 299-332.

FERNÁNDEZ, I. G. E. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. In: SILVA, C. e COSTA, E. G. M. *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p. 69-84.

FERREIRA, M. C. L. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FRANZONI, P. H. *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

FRIGÉRIO, F. *Curso Práctico de Español*. 4.ed. Curitiba: Ed. Arco-Íris, 1977

GENETTE, G. *Paratextos editoriais*. São Paulo, Ateliê Editora, 2009. (Tradução de Álvaro Faleiros)

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 1993.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. "La enseñanza del español con fines específicos". In: LACORTE, M. (coord.) *Lingüística aplicada del español*. Madri: Arco/Libros, 2007.

GONZÁLEZ, N. T. M. *—Cadê o pronome? —O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado em Linguística. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, 1994, 207 p.

_____. Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español /LE. In: *RILCE* 14/2, 1998, p. 243-263.

_____. Lugares de interpretação do fenômeno da aquisição de línguas estrangeiras. In: *Estudos linguísticos*, v. XXXIII, Campinas: Unicamp, 2004, p. 69-78.

_____. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In: SILVA, C. e COSTA, E. G. M. *Español: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p. 25-54.

GONZÁLEZ HERMOSO, A. El fin de la ilusión del habla. In: *Cuadernos Cervantes*. Madri, n° 20, año IV, 1998a, p. 46-49.

_____. La intercomprensión: una revolución en el arte de entenderse. In: *Cuadernos Cervantes*. Madri, n° 21, año IV, 1998b, p. 41-47.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? CORACINI, M.J.R.F. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*. 2ªed. Campinas: Pontes, 2005.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice-Hall International, 1987.

KULIKOWSKI, M. Z.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasília-DF, v. 9, 1999, p. 11-19.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e Autoria. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES (Org.) *Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2010, p. 81-103.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Nova Iorque: OUP, 1986.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, I. e VANDRESEN, P. *Tópicos de Linguística Aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-235. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em 19 abr. 2014.

_____. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzato, 1996.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: *Contexturas*. São Paulo: APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2014.

LEMONS, C. T. G. de. Interrelações entre a linguística e outras ciências. In: *Boletim da Abralim*, n.22, 1998, p. 20-32.

LEMOS, M. A. O espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil. Dissertação de mestrado em Letras. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, 2008, 128 p.

LOPES, S. S. R. *Compreensão e produção oral nos livros didáticos de língua espanhola elaborados para brasileiros e direcionados ao Ensino Médio*. Dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, UEL, 2005, 208 p.

LORENZO, E. Sobre el talante y el semblante de la lengua española. In: _____. *El español y otras lenguas*. Madrid: SGEL, 1980.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, 1996, p. 64-82. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1039/941>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M.J.R.F. e BERTOLDO, E. S. (orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (LM e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 211-222.

MASIP, V. *Fonética espanhola para brasileiros*. Recife: Sociedade Cultural Brasil-Espanha, 1998.

MELMAN, C. *Imigrantes. Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País*. São Paulo: Escuta, 1992.

MELO, S. A utilização das TIC no ensino-aprendizagem de línguas: o projecto Galanet no contexto europeu de promoção da intercompreensão em Línguas Românicas. O caso do PLE. Revista digital de didáctica de PLNM. Centro Virtual Camões, nº2, outubro de 2004. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/02/01.html>>. Acesso em 30 abr. 2014.

MOTTA, V. R. A. Sujeito, língua estrangeira e sentido – Experiências discursivas no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em cursos de Letras. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem. Pouso Alegre: Universidade do Vale do Sapucaí, UNIVÁS, 2010, 112p.

MURGA, M.H.B.G. *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília: Departamento de Línguas e Tradução da Universidade Nacional de Brasília, UNB, 2007, 107 p.

NARVAJA DE ARNOUX, E. Políticas lingüísticas de integración regional: Argentina y Brasil en el Mercosur. Conferência proferida no ciclo: *Línguas e políticas: leituras de um momento histórico*. São Paulo: Centro de Línguas /PPG LELEHA- FFLCH-USP, 09 de abril de 2008.

NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E. P. (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 2003, p. 25-46.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar. In: *Linguística: Questões e Controvérsias*, n. 10. Série Estudos. Uberaba: Fiube, 1984.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 203-212.

_____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: *Discurso e Leitura*. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1999, p. 101-118.

_____. Apresentação. In: _____. (org.) *História das Ideias Linguísticas: Construção do saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional*. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001a, p. 7-20.

_____. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: _____. (org.) *História das ideias linguísticas. Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Cáceres (MG): Pontes/Unemat, 2001b, p. 21-38.

_____. A língua brasileira. In: *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 21-32.

_____. Os efeitos de leitura na relação discurso/texto. In: *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2ª ed. Campinas, Pontes, 2005a.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6ªed. Campinas: Pontes, 2005b.

_____. (org.) Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: *Política linguística no Brasil*. Campinas, Pontes, 2007, p. 7-10.

PACHECO VITA, C. *A opacidade da suposta transparência: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos”*. Dissertação de mestrado em Letras, São Paulo: Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, 2005, 184p.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003, p. 53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em 30 abr. 2014.

_____. Modelo monitor, hipótese do *input* ou da compreensão. In: *A complexidade da aquisição de segunda língua*. (no prelo), 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/monitor.pdf>>. Acesso em 23 out. 2012.

PARKINSON DE SAZ, S. M.. *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*. Madri: Arco Libros, 1980.

PAYER, M. O Língua de imigrantes (italianos) no Brasil. Memória, esquecimento, ensino. In: *IX Encontro Internacional da Abralín*. Brasília, 2005a, p. 511-517. Disponível em: <<http://www.abralin.org/publicacao/abralin2005.php>>. Acesso em 30 abr. 2014.

_____. Linguagem e sociedade contemporânea – sujeito, mídia e mercado. Campinas: *Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp*, n° 11, 2005b, p. 9-25.

_____. *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, Língua Nacional, Língua Materna. In: ORLANDI, E. P. (org.) *Política lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007, p. 113-123.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: Estrutura ou acontecimento*. Trad. por Eni P. Orlandi. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2006. (Original em inglês: *Discourse: structure or event?* [1988])

_____. Análise automática do discurso. [1969] In: GADET, F. e HAK, T. (org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et. al. 4ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 2010, p. 59-158.

_____. *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. por Eni P. Orlandi, Lourenço Ch. Jurado Filho, Manoel L. G. Corrêa e Silvana Serrani. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. (Original em francês: *Les vérités de la Palice* [1975])

_____. Papel da memória In: ACHARD et alii (org.). *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas [1975]. In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et. al. 4ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 2010, p. 159-249.

PEDROSO, S. F. Compreensão auditiva: o inútil cativo do discurso. In: *Fragmentos*, v. 22, n.1, Florianópolis, 2002, p. 117-132.

PICANÇO, D.C.L. *História, Memória e Ensino de Espanhol (1942 - 1990)*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230. Trad. de Silvana Serrani-Infante.

RICHARDS, J.C. e RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (Trad. por José M. Castrillo e María Condor) 2ª ed. atualizada. Madri: Edinumen, 2003.

RODRIGUES, F. S. C. *Língua Viva, Letra Morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tese de doutorado em Letras, São Paulo: Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, 2010, 342p.

SANDES, E. I. A. *Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola*. Tese de doutorado em Letras. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, 2010, 269 p.

SANTOS, J. J. dos. *Dimensões da qualidade educativa nos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP): subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas*. Dissertação de mestrado em Educação, São Paulo: Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 224 p.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. (Trad. por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein) 25ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003. (Original em francês: *Cours de linguistique générale*. [1916])

SCARPA, E. M. Sons preenchedores e guardadores de lugar: relações entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem. In: SCARPA, E. M (org.) *Estudos de prosódia*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999, p. 253-284.

SERRANI, S. M. Afetividade e escrita em língua estrangeira. In: *Fragmentos*, Florianópolis, n. 22, jan./jun. 2002, p. 23-39.

SERRANI, S. M. Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas. In: ORLANDI, E. P. (org.) *Política Linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, p. 179-191.

SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI; CAVALCANTI, M. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de letras, 1998a, p. 143-167.

SERRANI-INFANTE, S. M. Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. In: Letras. Porto Alegre, 1997a, n. 4, p. 1-19.

_____. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: Delta, vol 13, n.1, São Paulo, Fev., 1997b.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp, Mercado de Letras, 1998b, p. 231-264.

SOUSA, G. N. *Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola*. Dissertação de mestrado em Letras, São Paulo: Programa de Pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, 2007, 149 p.

SOUZA JÚNIOR, J. R. *Imagens filiadas a um pré-construído: o imaginário sobre o espanhol no Brasil e seu funcionamento na aprendizagem dessa língua por alunos de Letras*. Trabalho de Graduação Individual. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, 2005, 49 p.

TELETANDEM BRASIL. Língua estrangeira para todos: ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger. Unesp de Assis, 2006. Disponível em: <www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em 30 de abr. 2014.

UR, Penny. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1992.

VIEIRA, P. ¿"Español sin fronteras"? ou entre fronteiras projetadas pelo imaginário e pelo real? Dissertação de Mestrado em Letras. São Paulo, Programa de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP, 2012, 210 p.

Livros didáticos

BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica*. Nivel básico. 6ª ed. Reformulada. São Paulo: Ed. Saraiva, 2004.

CASTRO, F.; MARÍN, F.; MORALES, F.; ROSA, S. *Nuevo ven 1*. 2ª ed. Madri: Edelsa, 2007.

Áudios

GARCÍA, D.; HERNÁNDEZ.; R SHAJRIS, M. A mí me gustan las hamburguesas. In: *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica*. Nivel intermedio. 2ª ed. [1999] 4ª tiragem. São Paulo: Ed. Saraiva, 2002. CD. Faixa 30.

DREXLER, J. Eco. Jorge Drexler. In: *Eco*. Montevideu: Sonor, 2003; Madri: Q Studios, 2004. CD. Faixa 1.

Anexo A: “Introducción” libro “Nuevo ven 1” (2007, p. 3).

INTRODUCCIÓN

NUEVO VEN parte de la larga experiencia docente que proporcionan los miles de estudiantes que han aprendido español con **VEN**. En su renovación, se incorporan las recomendaciones y sugerencias del *Marco de referencia europeo* así como las directrices del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. En consecuencia, **NUEVO VEN** se inspira en una clara idea del proceso de aprendizaje que se estructura con arreglo al siguiente esquema de secuenciación:

Primera etapa. APROPIACIÓN

- **Secciones A y B:** los alumnos escuchan las muestras de lengua, realizan pruebas de control de la comprensión y producen microdiálogos, todo ello con la finalidad de garantizar la apropiación de las funciones comunicativas presentadas.

Segunda etapa. AMPLIACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

- **Sección C y Pronunciación y ortografía:** se presentan elementos de lengua adicionales que completan el trabajo de las secciones A y B así como una práctica de la fonética y de la ortografía a partir de las cuestiones prioritarias que necesita un estudiante extranjero en este nivel.
- **Amplía tu vocabulario:** a partir de una serie de actividades de variada tipología, los estudiantes consolidan y amplían el vocabulario adquirido a lo largo de la unidad.
- **Contenidos gramaticales:** los exponentes gramaticales se sistematizan al tiempo que se propone una práctica específica de los mismos a fin de preparar a los alumnos para una práctica más libre.

Tercera etapa. CONSOLIDACIÓN Y TRANSMISIÓN

- **Actividades:** a partir de documentos reales, 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.
- **Descubriendo:** cada unidad se cierra con una página de contenidos culturales centrados en aspectos representativos de la cultura cotidiana de España e Hispanoamérica.

El *Libro del profesor* de **NUEVO VEN 1** incorpora, además de las transcripciones del *Libro del alumno* y del *Libro de ejercicios*, las claves de los ejercicios y las sugerencias de explotación, el CD Audio *Voces de Latinoamérica* con un cuadernillo fotocopiable que incluye actividades de explotación. Como novedad añadida, el vídeo opcional *Apartamento para dos* sigue, en su primera parte, la progresión de **NUEVO VEN 1** aportando un soporte visual como un nuevo material didáctico.

El **portal de Edelsa** (www.edelsa.es) completa, asimismo, todos estos materiales. La página dedicada a **NUEVO VEN** incluye actividades en Internet que permitirán profundizar en los conocimientos culturales del mundo hispano además de test de evaluación de los progresos funcionales y gramaticales de los estudiantes.

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

Los autores

Anexo B1: Sumário do livro “Nuevo ven 1” (2007, p. 4).

Unidad	Competencias pragmáticas	Competencias gramatical
1 ¡Hola! p. 6	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos y presentaciones: decir tu nombre y preguntar a alguien el suyo. Presentar a amigos. • Información personal: origen o nacionalidad, residencia y profesión. • Confirmar y corregir información. • Estrategias de comunicación: preguntar el significado de una palabra. • Deletrear; el abecedario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Masculino y femenino de los adjetivos y sustantivos. • Presente de indicativo de <i>ser, llamarse, trabajar, vivir</i>. • Interrogativos (<i>dónde, qué, de dónde, cómo</i>).
2 Presentaciones p. 18	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos formales, informales y presentaciones. • Preguntar y dar información personal y de otros. • Preguntar y decir el número de teléfono. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos demostrativos (I). • Adjetivos posesivos (II). • Plural de adjetivos y nombres. • Presente de indicativo de verbos regulares.
3 Alquilar un piso p. 30	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar objetos. • Preguntar por una cantidad y responder. • Describir una vivienda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artículos determinados: <i>el, la, los, las</i>. • Presente de indicativo de <i>estar, tener, poner</i>. • Locuciones preposicionales de lugar: <i>encima de, debajo de, al lado de, a la izquierda/derecha de</i>.
4 Por la ciudad p. 42	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar por la existencia de un lugar o establecimiento. Localizarlos. • Preguntar por una dirección. • Pedir y dar explicaciones para llegar a un sitio. • Preguntar y decir la hora. Preguntar por horarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artículos indeterminados. • <i>Hay / Está(n)</i>. • Presente de indicativo de <i>ir, dar, venir, seguir y cerrar</i>.
5 Comer en el restaurante p. 54	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar por un deseo o necesidad y contestar. • Preguntar el importe. • Pedir la comida en un restaurante. • Expresar gustos. • Pedir a alguien que haga algo. Responder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imperativo regular e irregular (tú / usted). • Verbo <i>gustar</i>. • Presente de indicativo de <i>querer, poder, hacer</i>.
6 Háblame de ti p. 66	<ul style="list-style-type: none"> • Describir a una persona. • Preguntar y decir la edad. • Hablar de acciones habituales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos posesivos (III). • Presente de indicativo de <i>salir, volver, empezar, jugar</i>. • Verbos reflexivos: <i>levantarse, acostarse</i>.
7 De compras p. 78	<ul style="list-style-type: none"> • Describir materiales. • Pedir permiso. • Preguntar el precio. • Pedir opinión sobre gustos y responder. • Expresar preferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos de color. Género y número. • Presente de indicativo de <i>saber y preferir</i>. • Pronombres personales de Complemento Directo: <i>lo, la, los, las</i>. • Verbos con pronombre: <i>gustar, parecer, quedar</i> (bien o mal).
8 Invitaciones p. 90	<ul style="list-style-type: none"> • Invitar, proponer o concertar una cita. • Aceptar o rechazar una cita e insistir. • Expresar obligación. • Describir acciones en desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener + <i>que</i> + infinitivo. • <i>Estar + gerundio</i>. • Presente de indicativo de <i>jugar y oír</i>.
9 Preparar una excursión p. 102	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar intenciones o planes para el futuro. • Proponer planes. Plantear alternativas. • Expresar indiferencia. • Expresar probabilidad, duda o incertidumbre. • Hablar por teléfono. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ir + <i>a</i> + infinitivo. • Colocación de pronombres personales de objeto. • Marcadores temporales (I).
10 ¿Qué has hecho? p. 114	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de hechos pasados (II). • Preguntar por la causa y justificarse. • Aceptar excusas. • Hablar de un pasado reciente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito Perfecto compuesto. • Participios. • Marcadores temporales (II). • Pretérito Indefinido (1ª pers.) de <i>estar, ir</i>.
11 Cuéntame qué paso p. 126	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de hechos pasados (III). • Expresar una cantidad indeterminada o inexistente. • Interesarse por el estado de alguien. • Describir estados de ánimo. • Describir circunstancias o cualidades temporales de objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito Indefinido de verbos regulares. • Pretérito Indefinido de <i>estar, ir, ver, tener, hacer</i>. • Pronombres y adjetivos indefinidos. • Marcadores temporales (II).
12 Viajar en avión p. 138	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir y dar información sobre medios de transporte. • Hacer comparaciones. • Expresar la propiedad. • Preguntar por el tiempo atmosférico. Responder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos demostrativos (III). • Pronombres posesivos (1ª, 2ª y 3ª persona singular). • Estructuras comparativas (I). • Verbos impersonales: <i>llover, nevar</i>.
13 Antes y ahora p. 150	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de hechos pasados (III): describir acciones habituales en el pasado. • Expresar la frecuencia con que se hacen las cosas. • Hablar de la salud y de estados físicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito Imperfecto de verbos regulares. • Pretéritos Imperfectos irregulares: <i>ir, ser</i>. • Formas negativas: <i>nunca</i>. • Verbo <i>doler</i>.
14 Instrucciones p. 162	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar obligación en forma personal e impersonal. • Expresar posibilidad / prohibición. • Expresar condiciones reales. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hay que</i> + infinitivo • Usos de <i>se</i>. • Pronombres personales de Complemento Indirecto. • Oraciones condicionales.
15 Acontecimientos del pasado p. 174	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de hechos pasados (IV): acciones interrumpidas por otra acción. • Narrar acontecimientos. • Contar la vida de una persona. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los tiempos del pasado. • Pretérito Indefinido de <i>leer, morir y nacer</i>. • Estructuras comparativas y superlativas.
4 • cuatro		

Anexo B2: Sumário do livro “Nuevo ven 1” (2007, p. 5).

lingüísticas		Conocimiento sociocultural
léxica	fonológica	
<ul style="list-style-type: none"> • Profesiones. • Nacionalidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entonación de frases afirmativas e interrogativas. • Signos de puntuación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los países de Hispanoamérica.
<ul style="list-style-type: none"> • Profesiones y nacionalidades. • Números del cero al nueve. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la sílaba tónica en las palabras (I). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudades y Comunidades Autónomas de España.
<ul style="list-style-type: none"> • La casa: habitaciones, muebles y objetos. • Adjetivos calificativos sobre la vivienda. • Números cardinales y ordinales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la sílaba tónica en las palabras (II). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de viviendas. Barrios españoles e hispanoamericanos.
<ul style="list-style-type: none"> • La ciudad: establecimientos públicos y medios de transporte. • Números (III). 	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuación de las palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Moverse por la ciudad: Madrid.
<ul style="list-style-type: none"> • Clases de alimentos. • Aficiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • El sonido /x/, la letra “j”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos alimenticios.
<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos calificativos de descripción física y de carácter. • La familia. 	<ul style="list-style-type: none"> • La “r” y la “rr”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Celebración de una boda.
<ul style="list-style-type: none"> • Ropa: colores y materiales. • Cantidades y medidas. • La lista de la compra: alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El sonido /θ/ y las letras “c”, “z”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugares para comprar. Mercados y mercadillos.
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades y lugares de ocio. • Meses del año. 	<ul style="list-style-type: none"> • El sonido /k/ y las letras “c”, “qu” y “k”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fiestas tradicionales en España e Hispanoamérica.
<ul style="list-style-type: none"> • Lugares de ocio. • Fórmulas para la conversación telefónica. 	<ul style="list-style-type: none"> • La “ñ”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugares y monumentos de interés: Andalucía.
<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones de sorpresa, decepción y aburrimiento. • Accidentes geográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación exclamativa e interrogativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura española e hispanoamericana.
<ul style="list-style-type: none"> • Estados de ánimo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuación de las formas verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Música hispanoamericana.
<ul style="list-style-type: none"> • El clima y el tiempo atmosférico. 	<ul style="list-style-type: none"> • El sonido /g/ y las letras “g”, “gu” y “gu”. 	<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo en Hispanoamérica.
<ul style="list-style-type: none"> • Partes del cuerpo. • Enfermedades, estados físicos, remedios. 	<ul style="list-style-type: none"> • La “b” y la “v”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una visita a Ciudad de México.
<ul style="list-style-type: none"> • Deportes e instalaciones deportivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación interrogativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • La lengua española en el mundo.
<ul style="list-style-type: none"> • Sucesos y acontecimientos históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repaso de esquemas de acentuación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acontecimientos históricos en España desde 1975.
5 • cinco		

Anexo C: Atividade de CA do livro “Hacia el español – nivel básico” (2004, p. 166)

Hacia la comprensión auditiva

Consulta el Manual, p. 28.

Escucha este fragmento del cuento *La mayor*, de Juan José Saer, escritor argentino y luego contesta a las preguntas:

- a) ¿Qué profesión tenía el protagonista del texto?
Era comerciante de muebles, mueblero.
- b) ¿Qué le pasó cierta vez?
Descubrió el diario íntimo de una antigua propietaria de un mueble de segunda mano que había comprado.
- c) ¿Qué hizo después de la descubierta?
Aquel día mismo, se quedó hasta tarde en el negocio para leer el diario.
- d) ¿Qué revelaba el diario?
Revelaba los problemas sentimentales de su autora.
- e) La lectura del diario, ¿qué le hizo comprender al mueblero?
Que la autora disimuló su personalidad toda su vida y que él si la conocía mejor que todos los que vivieron con ella.
- f) Le pareció extraño al mueblero la idea de que alguien pudiese tener en su casa algo escondido. Después cambió de idea, ¿por qué?
Porque se acordó de que el mismo tenía en el ático de su casa en una caja de lata un rollo de billetes cuya existencia hasta su familia desconocía.
- g) Según el mueblero, ¿por qué escondía el dinero?
El no podía decir al cierto. La única certidumbre que tuvo fue que su vida se definía no por sus actividades diarias, sino por el hecho de agregar al rollo algún billete más.
- h) Y desde tu punto de vista, ¿por qué el mueblero lo hacía?
Respuesta individual.
- i) En tu opinión, ¿te parece importante tener un diario? ¿Por qué?
Respuesta individual.
- j) ¿Tienes o ya has tenido uno? ¿Por qué?
Respuesta individual.
- l) ¿Crees que de hecho todos tenemos algo escondido? Explicalo.
Respuesta individual.

Juan José Saer (Serodino, Provincia de Santa Fé, Argentina — 1937): fue profesor de la Universidad Nacional del Litoral, donde enseñó Historia del Cine y Crítica y Estética Cinematográfica. En 1968, se radicó en París. Se considera su vasta obra narrativa una de las máximas expresiones de la literatura argentina contemporánea. Abarca cuatro libros de cuentos: *En la zona* (1960), *Palo y hueso* (1965), *Unidad de lugar* (1967), *La mayor* (1976) y diez novelas: las más recientes son: *La ocasión* (1986, Premio Nadal), *Lo imborrable* (1992) y *La pesquisa* (1994). En 1983, publicó *Narraciones*, antología en dos volúmenes de sus relatos. En 1991, publicó el ensayo *El río sin orillas*, con gran repercusión en la crítica, y en 1997, *El concepto de ficción*. Su producción poética está recogida en *El arte de narrar* (1977), en la que intenta combinar, según sus propias palabras, “poesía y narración”. En 1999, publicó el ensayo *La narración-objeto*. Y al año siguiente, Seix Barral publicó una edición con sus cuentos completos. Ha sido traducido al francés, inglés, alemán.

166
 ciento sesenta y seis

Anexo D: Prova de CA

Nombre: _____
Maestra: _____ **Fecha:** _____

Eco – Jorge Drexler

_____ que estás oyendo
ya no soy _____,
es el eco, del eco, del eco
de un _____,
su luz fugaz
alumbrando desde otro _____,
una hoja lejana que lleva y que trae el _____.

Yo, sin embargo,
_____ que estás _____
desafiando las leyes del tiempo
y de la _____.
Sutil, quizás,
tan real _____ una fragancia:
un brevisimo lapso de _____ de _____.

Eco, eco _____
_____ de a poco el _____
de mi abrazo hueco.....

_____ que canto ahora,
continuará
derivando latente en el éter,
.....

inerte, así,
a la espera de aquel oyente
que despierte a su eco de siglos de bella durmiente..

Eco, eco
ocupando de a poco el _____
de mi abrazo hueco.....

_____ que estás oyendo
ya no soy _____...