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

LAURA SOKOLOWICZ

LIVROS DIDÁTICOS EM REVISTA (1990-2010)
Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como
língua estrangeira no Brasil

versão corrigida

São Paulo
2014

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

LIVROS DIDÁTICOS EM REVISTA (1990-2010)
Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como
língua estrangeira no Brasil

Laura Sokolowicz

Dissertação de mestrado 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 a obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. María Teresa Celada

São Paulo
2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

Laura Sokolowicz

LIVROS DIDÁTICOS EM REVISTA (1990-2010) Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil

Dissertação de mestrado 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 a obtenção do título de Mestre em Letras

Aprovado em:

Banca examinadora

Profa. Dra. María Teresa Celada

Instituição: USP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Neide T. Maia González

Instituição: USP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Fernanda Castelano Rodrigues

Instituição: UFSCar

Assinatura: _____

Aos meus pais, Susi e Soko, por muitas coisas

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi possível graças ao apóio, à interlocução e à amizade de diversas pessoas às quais gostaria de expressar minha gratidão

À Maite Celada, minha orientadora, por ter me apresentado a Análise de Discurso e me ensinado sobre seu funcionamento, pelas muitas interlocuções, pelas leituras e dedicação de longas e longas e longas horas, e por tentar ouvir sempre minhas inquietações

Às professoras Monica Zoppi-Fontana e Neide Maia González, pelas observações, críticas e sugestões trazidas no exame de qualificação, quando o trabalho estava em construção.

À professora Marisa Grigoletto e aos colegas do grupo LEDI, pelas ricas discussões e reflexões sobre língua estrangeira, discurso e identidade.

Aos professores Mónica Zoppi-Fontana e Adrián Fanjul, pelas importantes contribuições na minha formação nos estudos da linguagem.

À Sara Ganimian Tcharkhetian, Antonio Dormal, Bernardo Gurbanov, Monica Rodrigues de Lima e Víctor Barrionuevo, pelas conversas sobre questões das quais não havia registro.

À professora Fátima Cabral Bruno e, novamente, à Neide M. González, também pelas conversas sobre fragmentos da história do espanhol em São Paulo.

Agradeço especialmente aos meus alunos, sem eles e nossas trocas, este trabalho não teria sido formulado.

Aos amigos da pós, Ana, Bruna, Cristiane, Dani, Flávia, Larissa, Lorena, Michele, Jorge, José Maurício, pelas conversas destes anos todos, pelas trocas e interlocuções, pela amizade; e na reta final, especialmente à Bruna, por ter me ajudado a resolver algumas das tantas dúvidas que ainda tenho com esta língua que me constitui.

Aos amigos de lá e de cá, um agradecimento especial por suavizarem as dificuldades e por dividirem também as alegrias das descobertas. No desenvolvimento do trabalho, agradeço especialmente à Ana e à Fernanda, pelo apóio e incentivo, pelas diversas leituras e interlocuções e pela proximidade neste percurso. Também agradeço à Ana Claudia e à Joana, pela colaboração nos ajustes finais.

Finalmente, à minha família, Susi, Rá, Ale, Juancito, e ao Soki também, por estarem sempre por perto, apesar das distâncias, pelo carinho de sempre.

Este trabalho contou com o apoio da Capes, durante parte do período em que foi realizada a pesquisa.

RESUMO

SOKOLOWICZ, L. Livros didáticos em revista (1990-2010). Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

Este trabalho analisa aspectos de um período significativo do processo de gramatização do espanhol como língua estrangeira no Brasil, colocando em revista a produção de livros didáticos e, particularmente, a dos livros dirigidos ao ensino não formal. Estudam-se a conjuntura sócio-histórica e as transformações do mercado editorial buscando compreender um momento específico desse processo: a última década do século XX e a primeira do XXI. Nesse período houve um significativo crescimento da demanda pela língua, fato que disparou a produção e circulação de novos livros. Dessa forma, mapeia-se a chegada das produções espanholas ao Brasil, os possíveis efeitos que essa chegada provoca no setor editorial nacional e a série de transformações que ao longo desses vinte anos vão delineando âmbitos de ensino cada vez mais específicos (o formal e o não formal) e um mercado editorial cindido nas produções editoriais que atendem cada um desses âmbitos.

Entendendo os livros como instrumentos linguísticos e objetos discursivos nos quais se projetam imagens sobre o processo de ensino, sobre a própria língua e sobre o sujeito aprendiz, focaliza-se o estudo do livro didático *Gente*, publicado pela editora Difusión (Barcelona, Espanha). Em um primeiro movimento analisa-se a capa de 1997 e as reformulações sofridas em 2004 e 2007, observando as transformações das diferentes materialidades significantes (verbal e não verbal); essa análise leva a indagar sobre as contradições que surgem quando um “curso de espanhol para brasileiros” (subtítulo da produção do livro de 2007) se filia ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (2001). Num segundo movimento, a análise detecta como são projetados no interior do livro os espaços aos quais a língua espanhola é vinculada, antecipados na Introdução como “as regiões” e “sociedades onde se fala espanhol”. Os resultados nos levam a afirmar que o que se materializa nesse instrumento é a projeção de uma comunidade imaginada na qual a Espanha ocupa um lugar central: a hispanofonia.

Palavras-chave: língua espanhola, ensino não formal, sujeito, discurso, ideologia.

ABSTRACT

Reviewing textbooks (1990-2010). Subject, language, discourse and ideology in teaching Spanish as a foreign language in Brazil.

This work analyzes aspects of a significant period in the grammatization process of Spanish as a foreign language in Brazil, reviewing the production of textbooks and, particularly, the books aimed at non-formal education. We study the social-historical conjuncture and the changes in the editorial market seeking to understand a specific moment in this process: the last decade of the 20th century and the first one of the 21st. In this period there was a significant growth in the demand for the language, fact which triggered the production and circulation of new books. This way, we map the arrival of Spanish productions in Brazil, the possible effects that this arrival provokes in the domestic editorial sector, and the series of transformations that over these twenty years delineate increasingly specific teaching areas (formal and non-formal alike) and an editorial market partitioned in the editorial productions that serve each one of these areas.

Understanding the books as linguistic instruments and discursive objects in which images about the teaching process, the own language and about the apprentice are projected, we focus on the textbook called *Gente*, published by Difusión editors (Barcelona, Spain). At the first moment we analyze the 1997 edition cover and the remodeling that occurred in 2004 and 2007, observing the transformations of the different significant materialities (verbal and non-verbal); this analysis leads us to interrogate about the contradictions that appear when a “Spanish course for Brazilians” (the 2007 book production subheading) joins the Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment (2001). At the second moment, the analysis detects how the spaces to which the Spanish language is attached are projected inside the book, anticipated in the Introduction as “the regions” and “the societies where Spanish is spoken”. The results make us declare that what materializes in this instrument is the projection of an imagined community, one in which Spain plays a central role: the *hispanofonia*.

Key words: Spanish language, non-formal teaching, subject, discourse, ideology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. Histórico	9
2. O recorte do objeto	13
3. Lugar teórico e articulação de corpus	17
4. Estrutura da dissertação	20
CAPÍTULO 1 Um tripé conceitual: sujeito, língua e discurso	23
1. Sujeito, língua e processo de subjetivação	25
2. Livros didáticos: objetos discursivos e instrumentos linguísticos	30
CAPÍTULO 2 As condições de produção de um mercado editorial em transformação: 1990-2010	38
1. Conjuntura sócio-histórica, expansão do espanhol e representações da língua	40
2. Política econômica e educativa: os efeitos na circulação de LDs	47
3. Os livros espanhóis no mercado brasileiro	63
CAPÍTULO 3 As marcas de uma década na produção do livro <i>Gente</i>: a capa e suas reformulações	75
1. As três capas do livro <i>Gente</i>	78
1.1. A capa de 1997	78
1.2. A capa de 2004	80
1.3. A capa de 2007	88
2. De um curso de espanhol “para extranjeros” a outro “para brasileiros”	92
2.1. As notas contrastivas	93
2.2. A1-A2 Marco de referência europeu / Curso de espanhol para brasileiros	100
3. Observações finais	109
CAPÍTULO 4 A produção de uma comunidade imaginada	111
1. <i>Mundos en contacto</i> – o que se anuncia	113
2. <i>Mundos en contacto</i> – o que se realiza	117
2.1. A construção paradoxal da centralidade da “Espanha”	120
2.2. A Espanha e os outros	126
2.3. O apagamento do político	133
3. Observações finais	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
BIBLIOGRAFIA	144

INTRODUÇÃO

1. Histórico

[...] ainda que [a língua estrangeira] seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz consigo conseqüências profundas e indelévels para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outras maneiras de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes.
Coracini (2007, p. 152)

Essa epígrafe, escolhida entre outras tantas possíveis, permite delinear as inquietações que impulsionam o trabalho. Como vemos, para além do fim “utilitarista” que com frequência pode ser atribuído à língua estrangeira ou a procura pelo aprendizado da mesma, ela deve ser pensada como estruturante e constitutiva da relação do sujeito com a linguagem. É esse um dos disparadores e um dos eixos condutores do trabalho; um modo de olhar a relação sujeito linguagem que me faz indagar sobre as implicações que isso tem em uma aula de língua estrangeira e sobre o efeito que produz em mim, professora dessa língua.

De fato, o interesse pelas questões que me levaram a desenvolver este projeto de pesquisa surgiu de meu trabalho como professora de espanhol como língua estrangeira e, fundamentalmente, de rupturas e deslocamentos produzidos na minha prática e nas minhas concepções ao longo dos últimos anos, por efeito de leituras teóricas que se entrelaçaram a inquietações surgidas da minha experiência com a docência, inclusive em outras áreas. Assim, em contato com uma série de conceitos teórico-metodológicos relacionados ao que, regularmente, se designa como “processo de aquisição de uma língua estrangeira” fui levada a compreender que de fato, esse processo precisa ser referido ao de subjetivação, por poder ser definido, especificamente, como sendo de *inscrição* por parte do sujeito na ordem da língua do outro, a língua estrangeira¹. Um processo que comecei a perceber como mais complexo, variável, heterogêneo e imprevisível do que fora até então para mim, e que me fazia indagar sobre o modo como as línguas estrangeiras *acontecem no sujeito*: como o habitam e o constituem.

¹ Destaco alguns trabalhos que me aproximaram a esses conceitos: Revuz (1998); Serrani-Infante (1998a), (1998b), (2001); Celada (2002), (2004), (2008), (2013); Celada e Payer (2011), e que serão retomados no primeiro capítulo da dissertação.

Essa série de sentidos marcou meu interesse inicial. Além disso, outra formulação impulsionou o movimento que deu início a esta pesquisa: a compreensão de que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo (Orlandi, 2007b). Essa afirmação levou a indagar, uma vez mais, sobre o modo como a língua estrangeira participa desse processo de subjetivação e sobre a forma como os sentidos produzidos pela textualidade e materialidade de um livro didático participam da constituição do aprendiz, compreendido como sujeito da linguagem.

Enfim, deixar de pensar a língua estrangeira como mero instrumento de comunicação e passar a concebê-la como constitutiva do sujeito e de sua identidade em movimento, trouxe-me, paulatinamente, a necessidade de um olhar diferente sobre os materiais mobilizados na prática². Era o momento de recriar esse olhar e aprofundar a compreensão sobre o objeto de estudo desta pesquisa: os livros didáticos (LDs), que como objetos discursivos ganharam um novo enquadramento, conduzindo-me a outras dimensões de leitura e interpretação, fundamentais para a abertura de novas frentes de reflexão.

Assim, deixaram de ser apenas “ferramentas de trabalho”: ao passar a compreendê-los como parte das *condições de produção discursiva* das práticas que estruturam o processo de aquisição da língua (Serrani-Infante, 1988) – além de mediadores ou “organizadores” do trabalho³ – entendi que eles produzirão efeitos no sujeito através da forma de apresentar a língua, das múltiplas imagens neles projetadas e dos universos de significação que aí vão sendo construídos, já que o imaginário que produz essa construção e que recorta e permeia o trabalho com a língua é ideológico.

² Esse olhar sobre a língua estrangeira me trouxe também a possibilidade de refletir sobre os movimentos que o fato de ensinar uma “língua materna” para um outro que a significa como “estrangeira” exigem de um falante constituído por ela “desde sempre” – para dizer isso de uma forma que dê conta do efeito de “naturalidade” que aí funciona. Há aí todo um processo marcado pela produção de movimentos conscientes e de observação atenta daquilo com o qual sempre se teve, justamente, uma relação naturalizada e espontânea. Um processo marcado pela construção de um olhar diferente (desnaturalizado) sobre a língua que nos introduziu no campo simbólico com o qual significamos o mundo.

³ Diversas pesquisas indagam sobre qual é o lugar que ocupam os LDs nas práticas de ensino. Para Serrani-Infante esse lugar não deveria ser central, já que a centralidade corresponderia às práticas discursivas em contextos pedagógicos, nas quais, os materiais são um dos componentes das condições de produção do discurso (1988, p. 184). Embora concordemos com a autora parece-nos que não é o que ocorre muitas vezes nas aulas de língua estrangeira. Os livros, por vezes, “regulam o trabalho” docente e vêm tendo uma “voz dominante durante o processo educativo” (Tilio e Rocha, 2009). Uma centralidade que se deve, em muitas situações, ao fato de ser o único recurso com que conta o professor e um suporte que, por vezes, até mesmo regula os programas de ensino. Coracini (1999) também assinala o lugar central que os livros vêm ocupando na sala de aula, mostrando como essa centralidade colaboraria para a manutenção de uma ideologia que homogeneiza, disciplina e uniformiza o que é “constitutivamente heterogêneo, complexo, conflituoso, difuso – o discurso, a aprendizagem, o sujeito” (cf. p. 42).

Sujeito-linguagem-discurso-ideologia: uma série que marcou minha entrada no espaço de reflexão da Análise do discurso materialista (AD)⁴ e que despertou em mim a vontade de explorar as relações e determinações que ocorrem entre esses conceitos. Configurou-se deste modo uma teia de significações que amplia e adensa a forma de compreender o LD, estudado agora como objeto discursivo, e o modo de olhar e indagar sobre as ligações entre as condições de produção e os processos de produção dos mesmos, tal como leva a pensar Pêcheux (1990a, p. 73); e, ainda, entre o discurso e a prática política, ligação que para esse autor – segundo Henry (2010, p. 30) – passava pela ideologia. Essas premissas – formuladas de forma sofisticada pelo filósofo francês em vários trabalhos, mas também por outros que buscaram olhar para os objetos discursivos como um campo amplo de possibilidades interpretativas – permeiam, e de certo modo conduzem, a presente dissertação.

Vale dizer que minha prática docente continuou delimitando as fronteiras do trabalho ao me colocar em contato com livros que eram rapidamente substituídos por outros. Comecei dando aula no âmbito do que se considera educação não formal da língua⁵, um setor atendido majoritariamente por produções espanholas. Como professora acompanhei a expansão e rotatividade da produção e circulação de LDs, pois era a época do *boom* editorial de final dos anos 1990⁶. Se os livros do meu cotidiano de trabalho mudavam, no entanto, certas questões e indagações permaneciam. Eu tinha uma sensação constante de um sujeito *fora de foco*: o aluno projetado nos livros não parecia ser o mesmo que eu antecipava ou que, de fato, encontrava no real das aulas. Desse modo parecia haver claramente um desencontro, produto de duas antecipações imaginárias

⁴ A entrada nesse território provocou em mim um duplo movimento: por um lado, o deslocamento mencionado com relação a minha prática como professora de espanhol no Brasil. Além disso, possibilitou o reencontro com reflexões antigas – de quando era *maestra* numa *escuelita* rural da periferia de Buenos Aires, no distrito de La Matanza (Argentina) – reatualizando assim o político e o ideológico das práticas educativas, um aspecto que parecia estar apagado no campo da língua estrangeira com a qual trabalhava.

⁵ Embora exista hoje certo consenso para referir as características da educação formal e não formal, tomamos as palavras de Gadotti – dos estudos do campo da Educação – que define a “educação não-formal” como “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (2005, p. 2). Sendo assim, entendemos o setor do ensino não formal desse modo amplo e, assim, pensando em nosso campo mais imediato, estariam contemplados os vários formatos de práticas de ensino/aprendizagem em escolas de línguas e institutos de idiomas, em universidades (através dos diversos cursos de extensão oferecidos) e empresas, e os mais variados tipos de aulas particulares, sejam individuais ou grupais: aulas procuradas por alunos de graduação e pós-graduação, por professores universitários e pesquisadores para participarem de algum dos tantos programas e projetos de parcerias binacionais que existem hoje entre o Brasil e os países hispanofalantes e, ainda, por profissionais das mais diversas áreas.

⁶ Termo empregado por Fernández (2000) em um trabalho sobre a produção de material didático de E/LE.

diferentes. Encontrava neles, também, uma certa regularidade na forma de apresentar a língua que, muitas vezes, aparecia fragmentada em pequenas frases e breves atos de fala. Surgia assim uma das perguntas centrais da pesquisa: como são significados, nesses livros, o espanhol como língua estrangeira e os aprendizes aos quais se destinam?

E ainda, surgiam certas indagações em relação às sociedades, às cidades, aos espaços que apareciam representados nos livros: espaços “higienizados” e regularmente ligados a práticas de viagens e passeios turísticos livres de conflitos e contradições. Desta vez, a imagem *fora de foco* parecia se produzir com relação à cidade real pela qual eu transitava e ainda transito cotidianamente, um espaço urbano em constante transformação, cheio de pessoas diferentes, conflitos e contradições⁷. Minha resposta era repor com outros materiais o trabalho com esses espaços, essas pessoas e questões, como se argumenta muitas vezes quando se afirma que o livro é apenas uma “ferramenta de trabalho”; mesmo assim, o que estava silenciado permanecia e minhas indagações sobre esse funcionamento também. As imagens projetadas nos materiais – e as omitidas ou silenciadas –, sustentam seu processo de produção e são marcas do funcionamento ideológico na produção de sentidos. Surgia a compreensão de que o livro, para além da significação que cria a denominação *ferramenta de trabalho*, é um objeto discursivo (já o dissemos) e um *instrumento linguístico* que se inscreve num processo de gramatização (Auroux, 2009); isto é, no processo que “instrumentaliza” a língua, neste caso, o espanhol como língua estrangeira.

Em outras palavras, os rearranjos na forma de perceber a trama que se cria em uma aula de língua estrangeira e a compreensão da relação sujeito-língua-discurso-ideologia marcaram o começo deste trabalho. Um momento que sem dúvida foi muito desestabilizador, já que, como afirma Pêcheux (2009), o momento de uma descoberta tem fundamentalmente a ver com o desequilíbrio de uma certeza. Se as certezas não eram tantas, as descobertas tinham sido várias. Este trabalho é, provavelmente, uma tentativa de encontrar uma pequena trilha na reconstrução da minha prática docente e das concepções que a sustentam.

⁷ Novamente minha história como professora da referida escola rural 133 de La Matanza deixava suas marcas. Esse real constituído pelas pessoas, os espaços, os problemas, as esperanças e desesperanças que habitaram anos importantes da minha vida profissional, desaparecia de forma quase unânime de todos os livros com os quais trabalhava no Brasil. Esse “silenciamento” de uma parte da vida dos sujeitos e do funcionamento das cidades e das sociedades me levava a formular, já naquela época, uma pergunta que se materializa neste trabalho: que mundos são construídos e significados nos livros com os quais “ensinamos uma língua”?

2. O recorte do objeto

O relato inicial, mais do que funcionar como um núcleo disparador, ampara e atravessa a pesquisa, e permite aproximar as análises e reflexões sobre os livros – dentro de processos que instrumentalizam uma língua –, daquelas sobre língua e sujeito. É nessa relação estreita que ganha sentido este trabalho e as indagações sobre as produções editoriais, suas condições de produção e a materialização no discurso do funcionamento da ideologia. Essa relação que está na base da pesquisa e lhe dá impulso se entrelaça com uma questão central: como nos LDs se significa a língua, os espaços que aí aparecem a ela vinculados e o aprendiz ao qual se destinam?

Tais indagações serão abordadas mediante três eixos: no primeiro, ampliaremos esse núcleo que ampara e atravessa a pesquisa: a relação sujeito-língua(s)-discurso. No segundo, estudaremos aspectos das condições de produção e circulação de livros didáticos que fazem parte do que identificamos como um novo período no processo de gramatização (Auroux, 2009) do espanhol como língua estrangeira no Brasil. Trata-se de compreender a conjuntura histórica que a partir dos anos 1990 contribuiu a alterar a demanda pela língua bem como a estrutura do mercado editorial e os contornos mais nítidos que a partir de meados dessa década passam a delinear o mercado atual. No terceiro eixo, focalizaremos o estudo de um livro didático, *Gente*, publicado pela editora Difusión (Barcelona, Espanha) em 1997, reeditado com uma nova edição em 2004 e reimpresso em 2007 com uma espécie de subtítulo que o anuncia como um *curso de espanhol para brasileiros*. O objetivo é compreender o gesto de interpretação que permeia o modo como são significados no LD os sujeitos, a língua e as práticas discursivas nas quais ela é apresentada e, por fim, os espaços aos quais aparece vinculada, todas construções simbólicas, atravessadas pelo político.

Retomando o segundo eixo, determinadas perguntas permitirão compreender a produção e circulação dos livros didáticos em relação às determinações históricas dos processos de significação. Indagando sobre as condições de produção em sentido amplo⁸, podemos nos perguntar sobre o que acontece no mundo e no Brasil que afeta de

⁸ Orlandi afirma que as condições de produção em sentido amplo “incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (2007a, p. 30); e acrescenta que “o contexto amplo é o que traz para as considerações dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma da nossa sociedade, das suas instituições (...)” (ibid. p. 31). Entendemos que a reconfiguração do mercado editorial – que se produz acompanhando movimentos mundiais – deixa marca nos materiais produzidos e na sua circulação.

diferentes modos o mercado editorial. Quais foram, nesse contexto, as políticas que favoreceram a entrada e expansão do capital espanhol no Brasil, de forma geral, e quais os efeitos específicos no mercado editorial? Quando e como aparecem os materiais produzidos – dentro e fora do Brasil⁹ – que disputam o mercado do ensino de E/LE? Como e quando se produz a chegada dos livros espanhóis e, posteriormente, das editoras da Espanha que compram editoras brasileiras ou estabelecem filiais no Brasil? Como funciona o mercado editorial que atende o âmbito não formal de ensino de espanhol? Em outras palavras, indagamos sobre como foi sendo povoado e disputado esse mercado.

Essa série de perguntas e o movimento de respondê-las contribuem para abordar um dos objetivos do trabalho: compreender os contornos que adquire o mercado editorial em São Paulo a partir dos anos 90, para assim compreender as condições de produção e circulação dos livros nesse espaço, fundamentalmente os dirigidos ao ensino não formal. Essas questões permitem entender os livros em meio a uma rede de relações que constituem aspectos das condições de produção: o contexto sócio-histórico, a legislação vigente, os documentos reguladores e as representações sobre a língua¹⁰. A pesquisa desenvolvida para dar forma a este segundo eixo, nos leva a interpretar uma série de acontecimentos que ocorrem a partir dos anos 1990 e a formular a hipótese de que nesses anos estaria começando um novo período no processo de gramatização do espanhol em Brasil.

Duas questões mais focalizadas produzem a passagem para o último eixo: caracterizar de forma mais específica alguns aspectos do processo de produção do LD e os efeitos que isso tem sobre o modo como ele instrumentaliza a língua; e compreender como dentro desse contexto histórico aparece a especificação que surge no sintagma “Curso de espanhol *para brasileiros*” – uma espécie de subtítulo que opera no objeto focalizado no último eixo.

⁹ Cabe destacar que no Brasil não há circulação expressiva de LDs de espanhol produzidos fora da Espanha, fato que leva a indagar sobre a ausência de livros produzidos em países da América Latina que têm o espanhol como língua oficial.

¹⁰ Num determinado momento e numa certa sociedade, as representações de uma língua estabelecem relações com a didática dessa língua e com os materiais produzidos para seu estudo. Nas palavras de Pasero:

[...] Es preciso tener en cuenta, en principio, que la incidencia de factores sociales en la adopción y la circulación de una lengua extranjera [...], el desarrollo de su estudio, los factores políticos, económicos, sociales y culturales, en términos discursivos, son factores que intervienen en la propia enseñanza de esa lengua, su política educativa, su organización escolar, el diseño curricular y los métodos y sistemas pedagógicos. De lo cual pueden verse huellas en los materiales de estudio y de éstos pueden inferirse algunos rasgos de aquel complejo entramado contextual que nos permite entrever la relación, muchas veces, inasible, entre práctica y representación (2007, p. 48).

Neste, trabalharemos, justamente, com um dos livros que surge no referido contexto. A partir de meados da década de 1990, editoras espanholas lançam “versões brasileiras” de LDs que tinham sido produzidos, em um primeiro momento, para um mercado internacional. Nesse terreno de disputas acirradas, surge o livro *Gente*, que como instrumento linguístico faz parte do processo de gramatização do espanhol como língua estrangeira, tendo ampla circulação no espaço de enunciação que constitui nosso objeto específico: a cidade de São Paulo e o setor do ensino não formal.

Esse âmbito de ensino, de modo geral, parece estar mais afastado do olhar e do discurso do Estado, das reflexões produzidas no campo da academia e do interesse das produções editoriais nacionais, justificando-se, assim, nossa preocupação por abordá-lo. Não só as delimitações desse âmbito de ensino, mas, fundamentalmente, o estudo dos LDs que o atendem¹¹. Como já afirmava Freitas em 2010 na sua tese de doutorado, o ensino de língua espanhola em cursos livres é uma área quase inexplorada no Brasil pelos estudos acadêmicos. A autora aponta as poucas referências existentes com relação a esses cursos e o fato de estarem dispersas e não sistematizadas (ibid, p. 21); afirma ainda que é um campo cuja memória se encontra silenciada em certa medida por não fazer parte do ensino regular. Tentando iluminar as transformações e ampliação desse âmbito de ensino e da produção de livros didáticos que o atendem, este trabalho mapeia e sistematiza diversos aspectos e seleciona um livro específico, já mencionado, para a partir de sua análise desenvolver algumas reflexões.

Enfoques diferentes podem ser propostos para trabalhar, numa pesquisa como esta, sobre um livro didático específico. Não abordamos aqui o seu funcionamento em sala de aula nem sua “eficácia”, o que implicaria uma pesquisa com professores e alunos, e observação de aulas; sabendo ainda que em cada espaço, certamente o funcionamento será sempre diferente. O trabalho tampouco contempla a relação entre o corpo editorial e os autores; nem sempre tranqüila e muitas vezes altamente determinante no produto final.

¹¹ Diversas pesquisas refletiram sobre os processos de gramatização pelos quais passaram as línguas nacionais, abordando o modo como os instrumentos linguísticos (especialmente gramáticas e dicionários) vão produzindo imaginariamente uma língua a partir desse processo. No entanto, não tem se trabalhado suficientemente o modo como um LD compreendido como instrumento linguístico constitui e produz imaginariamente uma língua como estrangeira. Daí a importância e o peso político de trabalhar a partir dessa perspectiva e analisar os LD sob este olhar. Nosso trabalho representa uma contribuição nessa linha.

Assim, levando em consideração a conjuntura sócio-histórica de produção, o estudo do livro tem como objetivo compreender, por meio da análise de sua materialidade, as *formações imaginárias*¹² que o articulam, já que afetam diretamente a própria configuração do discurso. Como afirma Orlandi, as imagens que fazemos de “x” “regem, antecipando-se, as relações de sentido e as relações de força que afetam o dizer” (2004, p. 24). Assim, torna-se importante compreender como aparecem projetadas, na materialidade do livro, as imagens de língua, de sujeito e do mundo representado – habitado por essa língua – no qual se propõe as práticas discursivas aos alunos. Que diz o livro e, fundamentalmente, como o diz, é relevante uma vez que “todo dizer é ideologicamente marcado (...) [e] é na língua que a ideologia se materializa” (ibid. p. 38). Segundo a autora, a ideologia não é necessariamente ocultação, mas a interpretação dos sentidos numa certa direção; a ideologia não é, portanto, “x” mas o mecanismo de produzir “x” (2007b, p. 97)¹³. Dessa forma, rastreamos as marcas que funcionam como indícios do processo de produção do livro.

Tenta-se compreender, ainda, os efeitos de sentido de sua reformulação, já que as edições de 1997 e de 2004 intitulavam-se: *Gente, curso de español para extranjeros* e, em 2007, esse título passou a ser: *Gente, curso de espanhol para brasileiros*. A partir dessa observação, determina-se uma das questões centrais da pesquisa: como é significado o espanhol como língua estrangeira, e aquele a quem se destina, tendo em vista que o estudante, segundo o informado na capa do livro, já não é qualquer estrangeiro, mas um estudante brasileiro. Diante desta determinação, podemos indagar sobre como se realiza aquilo que se anuncia na capa. O que teria de específico um livro pensado para um aprendiz brasileiro? Que marcas dessa especificidade encontramos no livro didático?¹⁴

¹² Para o conceito de formações imaginárias tomamos como base Pêcheux (1990a) e Orlandi (2007a, 2004). Segundo Pêcheux (1990a) “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem de seu próprio lugar e do lugar do outro”, desta forma as imagens funcionam como mecanismos de antecipação (cf. p. 82-83). Ainda segundo o autor, esses lugares não se referem à presença física das pessoas, designam lugares determinados na estrutura de uma formação social e estão representados nos processos discursivos, quer dizer, presentes mas transformados. Orlandi por sua vez afirma que o que vai contar não é a imagem psicologizante do outro, mas a do seu lugar social no discurso, um espaço particular entre o individual e o universal, logo, lugar de debate e de confronto (Orlandi, 2011, p. 130-131).

¹³ Como explica Zoppi-Fontana, o conceito de ideologia “não é aquele que a define como representação do mundo ou Weltanschauung (nas teorias sociológicas) ou como ocultação ou falsa ideologia (na teoria marxista)” (1997, p. 44).

¹⁴ Entendemos que a pergunta sobre as especificidades de um curso de espanhol para um aprendiz brasileiro, vai atravessar – provavelmente sem resposta – toda a dissertação. Mas do que respondê-la, ela ecoa nas reflexões.

De fato, o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas (Orlandi, 2007a, p. 42). As palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam e em decorrência das formações discursivas em que se inscrevem (Pêcheux, 2009, p.147). Assim, o sintagma “curso de espanhol para brasileiros” não tem um sentido em si. Por tal motivo, e pensando a autoria como, de um lado “o espaço de interpretação no qual o autor se insere com seu gesto” e, de outro, como uma relação determinada historicamente que o autor estabelece com o interdiscurso (Orlandi, 1996, p. 15), cabe indagar: qual a posição simbólica que é possível atribuir à autoria que produz o livro *Gente* e como ela aparece projetada na materialidade discursiva? E, ainda, que outros sentidos poderiam ser pensados para essa determinação?

3. Lugar teórico e articulação do corpus

Processo complexo, a *gramatização* de uma língua (Auroux, 2009) como estrangeira ganha inteligibilidade quando considerada como um campo de forças e de significações já que os LDs – estudados como *instrumentos linguísticos* e *objetos discursivos* – são produzidos a partir de diferentes posições, vinculadas a uma ou mais formações discursivas, nas quais se configura o que pode e deve ser dito: a partir destas, se coloca em funcionamento o processo de significação que dará contorno à língua, aos sujeitos e aos espaços aí significados.

Desse modo, as reflexões e a análise que organizam e dão corpo a esta dissertação provêm da Análise do Discurso (AD) de perspectiva materialista¹⁵ na relação que esta disciplina vem estabelecendo, no Brasil, com a História das Ideias Linguísticas (HIL)¹⁶. A pesquisa que desenvolvemos é parte de um projeto¹⁷ que estuda aspectos da

¹⁵ O trabalho está marcado pelos aportes que esse campo epistemológico apresenta àqueles que pensam sobre a constituição da subjetividade e dos processos de significação, sobre os sujeitos, o discurso e a ideologia. A AD atua em um entremeio que provém da articulação de três áreas do conhecimento científico: o materialismo histórico, a lingüística e a teoria do discurso, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica (Pêcheux, Fuchs, 1990b, 160). O trânsito entre essas regiões marca nossas reflexões e a construção da pesquisa. Realizaremos a mobilização dos conceitos ao longo da dissertação, conforme a necessidade da análise.

¹⁶ Desde o fim da década de 1980, um grupo de pesquisadores da Universidade de Campinas e outro da Universidade de Paris 7, coordenados respectivamente por Eni P. Orlandi e Sylvain Auroux, vêm desenvolvendo em colaboração pesquisas que articulam AD e HIL. Ao abordar o processo de gramatização do

gramatização do espanhol; neste caso específico estuda-se a produção e circulação de LDs dessa língua como estrangeira no espaço de enunciação brasileiro. Filiamo-nos assim a uma reflexão teórica sobre linguagem e ideologia iniciada por Pêcheux e seu grupo, na França, no final dos anos de 1960 e ampliada e desterritorializada, no trabalho realizado no Brasil, em vários sentidos. As palavras de Zoppi-Fontana (1997) permitem compreender melhor o modo como essa perspectiva define seu objeto de estudo, o discurso (no nosso trabalho: o livro didático):

[...] ele é entendido como um objeto teórico, integralmente linguístico e integralmente histórico, isto é, como o espaço teórico que permite estudar a relação entre a língua (o sistema de signos linguísticos) e a ideologia (como determinação histórica do sentido pelas relações de força que se confrontam numa dada formação social (Zoppi-Fontana 1997, p. 34).

Assim, trabalhamos com a existência material do livro; um objeto específico do qual é importante ressaltar o funcionamento conjunto da materialidade linguística e não linguística, isto é, das diferentes materialidades significantes que o compõem (Lagazzi, 2007). Para o desenvolvimento do trabalho mobilizamos, fundamentalmente, um corpus vinculado ao *arquivo*¹⁸ dos LDs de espanhol como língua estrangeira que circulam no Brasil a partir dos anos 90. Este fato implica um gesto de abertura de tal arquivo e, também, implica indagar sobre as condições de produção e de circulação desses LDs – proposta do segundo eixo –, o que nos leva a tecer relações com discursos produzidos no campo da história e de outras áreas das Ciências Sociais, dos estudos do espanhol, das políticas linguísticas e, também, com certos recortes do discurso jornalístico na Mídia.

Ainda, estabelecemos relações com recortes do arquivo jurídico – já que são referida a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 e a Lei 11.161/2005 às quais se vinculam diversos documentos que marcam de diferentes modos a produção de livros didáticos¹⁹ – e

espanhol como língua estrangeira e a produção de livros didáticos para a instrumentalização dessa língua, nosso trabalho também se inscreve nessa articulação. O vasto programa de pesquisa que vem sendo desenvolvido no Brasil por um conjunto de pesquisadores tem como objeto “descrever e interpretar os processos de gramatização e de construção da língua nacional no Brasil (Zoppi-Fontana, 2009, p. 15).

¹⁷ O projeto referido é Língua(s), discurso, espaço(s) - Ênfase nos processos de identificação e nos discursos sobre a língua, e é desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana.

¹⁸ Arquivo entendido no sentido amplo de campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão (Pêcheux, 2010, p. 51) que, como afirma Orlandi (2001, p. 7), permitem a leitura e interpretação da história.

¹⁹ Consideramos aqui os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), as Orientações Curriculares para o ensino médio (Brasil, 2006) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

com decretos que favoreceram a desregulamentação comercial, dando lugar assim a um processo de privatização que propiciou a forte entrada do capital espanhol na economia brasileira. Por fim, também são estabelecidas relações com o “Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação” (2001), um documento específico que na última década vem afetando a produção espanhola de livros didáticos que no Brasil atende, quase de forma exclusiva, o setor do ensino não formal da língua.

Como o arquivo dos LDs não está vinculado às rotinas do funcionamento de uma instituição – o que lhe imprimiria uma organização “já dada” – se faz necessário um trabalho de pesquisa num universo de produções marcado por sua extensão e dispersão. Parece interessante observar que a partir de final dos anos 90 há uma série de fatos que permitem mapear diferentes movimentos: a chegada das editoras espanholas, a compra que realizam das nacionais e a constituição dos grandes grupos editoriais (tanto nacionais quanto estrangeiros). Ainda, pode-se identificar o momento em que cada uma das editoras produz seus primeiros livros de espanhol; o processo pelo qual as escolas de língua incorporam o espanhol, e a chegada do Instituto Cervantes ao Brasil – aspectos todos que tentamos mapear e articular no capítulo 2. Porém, se todo esse panorama fica mais delineado a partir de final da década de 1990, os anos iniciais do período estão marcados por uma ausência de registro de dados, por tal motivo serão mobilizados diferentes instrumentos: fundamentalmente, questionários e perguntas pontuais realizadas por correio eletrônico e “conversas”²⁰ com pessoas que atuaram nesse campo do mercado editorial, na cidade de São Paulo, favorecendo a entrada, o arraigo e a circulação dos livros espanhóis e, também, com professores atuantes no campo do ensino nesses anos²¹. Essas “conversas” são importantes para compreender o primeiro momento da

²⁰ Inspirados pelas reflexões de Mattos (1991), a decisão metodológica foi nos servir da ideia de “conversa” como um dispositivo mais flexível que uma entrevista estruturada para estabelecer a interlocução. Embora esse dispositivo parta de uma série de perguntas, permite transitar por trajetos menos controlados da memória discursiva, possibilitando o surgimento de sentidos não antecipados. Dessas conversas, que foram gravadas, decidimos não fazer um registro escrito nesta dissertação. Estarão presentes e serão citadas oportunamente.

²¹ Foram realizadas conversas com Sara Ganimian Tcharkhetian, da Livraria e distribuidora Disal (representante exclusiva de Edelsa), com Antonio Dormal, de SBS (representante de Sgel) e com Bernardo Gurbanov, da Livraria e distribuidora Letraviva. A editora Santillana, por sua vez, não aceitou a realização de um encontro presencial, e o questionário foi respondido por escrito. Também conversamos com Monica Rodrigues de Lima, editora-assistente responsável pelas obras de espanhol do selo Atual e com Víctor Barrionuevo, da Librería Española e Hispanoamericana quem atuou intensamente no momento da chegada dos primeiros livros espanhóis ao Brasil. Por fim, consideramos importante registrar que conversamos com as professoras da “Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana” (FFLCH) da Universidade de São Paulo: as Dras. Neide Maia González e Fátima Cabral Bruno.

chegada dos livros espanhóis e os efeitos que tais livros, no jogo de forças, imprimiram nas transformações do mercado editorial. Dessa forma, nos permitem recuperar sentidos, saberes e dados dos quais não constam registros escritos, enriquecendo a compreensão das condições de produção e circulação dos livros estudados.

A abordagem do segundo eixo é realizada, então, a partir de um corpus diversificado; por sua vez, o trabalho com o terceiro eixo apresenta um corpus mais restrito: recortes de um livro escolhido pela sua significação: o livro didático *Gente*. A escolha deste se deve a alguns critérios relacionados entre si: i) ter ampla circulação em São Paulo, no setor do ensino não formal da língua; ii) ter sido lançado na edição de 2007, como um “Curso de espanhol para brasileiros”; e ainda e em estreito vínculo com os pontos anteriores iii) ser o livro adotado pelo Instituto Cervantes de São Paulo, instituição de referência no ensino da língua no âmbito não formal e cujo plano curricular vem orientando, conjuntamente com o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR) a produção de livros didáticos na Espanha²².

Ainda, é importante explicitar que as reflexões e análises estão centradas no primeiro volume dos três que integram a coleção. Isso se deve, fundamentalmente, ao fato de esse primeiro volume intermediar as práticas que propiciam o primeiro contato do aluno com a língua e a cultura, instaurando, assim, um modo de trabalho.

O estudo do livro se centra nos paratextos editoriais (especialmente a capa, mas também recortes da Apresentação, da Introdução e do Índice), bem como em aspectos do seu interior. Ainda, esses elementos serão colocados em relações de sentido com o QECR, documento que a partir da edição de 2004 orienta a produção do livro²³.

4. Estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em quatro capítulos. Os dois primeiros coincidem, respectivamente, com os dois primeiros eixos delineados no item “O recorte do objeto”. Os outros dois capítulos integram o terceiro eixo.

²² Embora atualmente o Instituto Cervantes não conte com um coordenador pedagógico, tentamos contatar – sem sucesso – alguma pessoa que pudesse nos informar os critérios da instituição na adoção dos livros utilizados.

²³ Cabe observar que o trabalho com a textualidade desse documento se torna importante porque a partir de 2001 regula e orienta a produção editorial espanhola que circula no Brasil.

O capítulo 1 está marcado por considerações teóricas que tecem a relação entre as três noções que disparam e atravessam o trabalho: “sujeito”, “língua(s)” e “livros didáticos”, estabelecendo a posição teórica a partir da qual se articulam as reflexões. Configura-se como um texto cuja reflexão conceitual lhe reserva um lugar mais afastado do conjunto do trabalho; no entanto, tem interesse ao ser projetado sobre os demais capítulos.

O capítulo 2 aborda as transformações das condições de produção dos LDs vinculados às práticas de ensino de espanhol como língua estrangeira, focalizando especialmente a cidade de São Paulo: a conjuntura sócio-histórica, as representações sobre a língua e a ampliação do seu ensino nessa cidade. Ainda, se faz um traçado da entrada das produções espanholas ao Brasil que começam a chegar na passagem da década de 1980 para a seguinte. Nesse sentido, analisam-se diversos aspectos que levam a formular a hipótese, já mencionada nesta Introdução, de que no início da década de 1990 estaria começando um novo período na gramatização do espanhol como língua estrangeira no Brasil. Se essa reconfiguração possibilita formular tal hipótese, também permite compreender o modo como essa série de transformações vai delineando, no decorrer da última década do século XX e a primeira do XXI, âmbitos de ensino cada vez mais específicos (o formal e o não formal²⁴) e um mercado editorial cindido nas produções editoriais que atendem cada um desses âmbitos.

Os capítulos 3 e 4 abordam o terceiro dos eixos traçados no recorte do objeto: a análise do LD *Gente*. Retoma-se, assim, uma série de questões formuladas no capítulo 1, tentando compreender agora, nas análises da materialidade do livro, como é projetada a imagem do sujeito aprendiz, da língua e dos espaços a ela vinculados.

De forma mais específica, o capítulo 3 permite rastrear algumas marcas que funcionam como indícios da posição a partir da qual enuncia a autoria que coloca em funcionamento o processo de significação que no recorte e projeção de certas imagens, produz o livro estudado. De forma específica, analisa-se a contradição que surge quando um “curso de espanhol para brasileiros” está regulado pelo QECR, um documento que marca o ensino das línguas na União Européia.

²⁴ Quando nos referimos ao âmbito formal, estamos pensando, especificamente, no ensino formal público (Fundamental e Médio). Não contemplamos o ensino formal privado, devido à autonomia que caracteriza o funcionamento das escolas particulares tanto na formulação dos lineamentos e formato dos cursos, quanto na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados. Já ao falarmos do âmbito não formal, pensamos em todas as diversas instâncias que o compõem.

No capítulo 4 indagamos sobre como é significado o espaço ao qual a língua é vinculada: as regiões, as cidades, os países, os espaços urbanos. Partindo de um elemento paratextual – um recorte da Introdução –, analisamos a materialidade do interior do livro para compreender como se realiza o que é anunciado, tentando rastrear diversos aspectos do processo de produção.

Com relação à progressão do trabalho, é preciso esclarecer que os capítulos apresentam recapitulações ou observações finais, a modo de conclusões parciais. Sendo assim, nas conclusões finais expomos o problema de forma sucinta tentando dar conta das hipóteses levantadas no decorrer da pesquisa e dos interrogantes e novas perspectivas de análise abertos pelo trabalho.

CAPÍTULO 1

Um tripé conceitual: sujeito, língua e discurso

La experiencia directa no había funcionado:
tenía que resignarme a la erudición. Así va el mundo: la
cosa parece próxima, inmediata, pero hay que dar un rodeo
largo para llegar a rozarla, siquiera fugazmente, con la
yema de los dedos. Nada de lo que nos interesa
verdaderamente nos es directamente accesible
(Juan José Saer, 1991, p. 33).

Sujeito, língua, discurso são noções presentes quando estamos diante de pesquisas que, de diferentes perspectivas, abordam o que costuma ser designado como “processo de aquisição de uma língua estrangeira”. Porém, para compreender a abrangência e implicações dessas noções é bom, como afirma Serrani (1998a), não mobilizá-las como se seus sentidos fossem unívocos. Sendo assim, neste capítulo tentaremos explicitar a espessura semântica que cada uma das noções desse tripé conceitual adquire situando-as teoricamente. Dito de outro modo, a que nos referimos ao falarmos em “sujeito”, “língua(s)” e “livros didáticos” (LD)? Que contornos adquirem esses conceitos no trabalho e qual o nosso olhar e as indagações sobre eles? Tais indagações permitem aproximar a reflexão sobre os livros didáticos – compreendidos como discurso –, daquela sobre língua e sujeito.

Nesse sentido, este capítulo, propositalmente mais curto e conceitual, está dedicado a focalizar duas questões estreitamente vinculadas que dão relevo a uma discussão que não está presente com a força que os debates atuais sobre o ensino de espanhol a brasileiros demandariam. Assim, no primeiro item, abordamos a relação sujeito/língua(s), ampliando as reflexões apresentadas na Introdução. No segundo, trata-se de compreender os desdobramentos que surgem ao pensar o LD como objeto discursivo e instrumento linguístico e de compreender, ainda, as especificidades dos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (E/LE) na contemporaneidade, dentro do universo dos instrumentos linguísticos. Visto dessa forma, como instrumento linguístico e como objeto discursivo, o LD passa a ser compreendido como um modo de produzir um imaginário sobre a língua, afetando não só o processo de constituição da própria língua – que cria para o aprendiz um modo particular de se relacionar com ela –, mas também o processo de subjetivação.

1. Sujeitos, línguas e processo de subjetivação

[...] como é que o “filhote de homem”, tão frágil física e intelectualmente, tem sucesso na façanha de aprender a falar em um tempo recorde, e que lhe seja tão difícil repetir essa proeza quando, já crescido, autônomo, dotado de uma enorme quantidade de saberes e de instrumentos intelectuais, ele acomete uma outra língua?
(Revuz, 1998, p.213)

Uma das questões que ampara este trabalho é conceber a língua (a materna, as estrangeiras)¹ como *constitutiva* do sujeito, da sua identidade em movimento; e não como mero meio ou instrumento de comunicação, uma ferramenta exterior da qual um sujeito se apropria para se comunicar. É essa uma ideia central na construção desta dissertação. Para sustentar tal afirmação, destacamos formulações fundamentais para nossa reflexão e empreendemos o “rodeo” sugerido por Saer na epígrafe do capítulo a fim de nos aproximarmos daquilo que a “experiência direta” dificilmente consegue desvendar: a relação da língua estrangeira com o processo de subjetivação ou, melhor, seu entrelaçamento com este.

Ao longo da história, as línguas foram estudadas com os mais diversos “métodos”, inclusive com aqueles que até pouco tempo ficaram praticamente interditados da sala de aula como é o caso do método gramática-tradução. Revuz chama atenção para o fato de que

[...] a multiplicação de métodos não acarretou a mesma quantidade de aprendizagens bem sucedidas. Cada um desses métodos produz seus alunos brilhantes e seus refratários, de modo a não desvendar e pouco contribuir na compreensão daquilo que se põe em movimento para um sujeito dado, ao enfrentar uma segunda língua chamada estrangeira (1998, p. 216).

Como afirma a autora, evidentemente não são os métodos que garantem um processo bem sucedido, pois há muitas questões que atuam de forma diferente em cada sujeito e em cada situação. Revuz (ibid.) mostra ainda como se dão no sujeito o encontro da língua materna com a língua estrangeira, e as modalidades desse encontro, perguntando-se sobre o que, de fato, se coloca em movimento em um sujeito que se depara com a língua estrangeira. Segundo a estudiosa, nesse processo complexo, muitas solicitações são feitas ao sujeito simultaneamente: uma relação com o saber, com o corpo,

¹ E todas as que possam habitar a relação linguagem/sujeito (cf. Celada, 2013). Como afirma Celada (2004) “si el hombre es en el lenguaje, cada lengua que él habite / que lo habite despuntará aspectos diversos de su subjetividad”. As designações variam, são muitas; porém, não constituem nosso objeto.

com o modo de se relacionar com o mundo ou com ele mesmo como sujeito; ou seja, solicitam-se as bases da sua estruturação psíquica – a língua como matéria e instrumento –, material que funda o psiquismo e a vida relacional (cf. id, p. 217). Aprender uma língua implica em “rupturas ou perdas, descobertas ou apropriações [...]”; é sempre, um pouco, tornar-se um outro, já que o eu da língua estrangeira não é, jamais, o da língua materna”, diz a autora (ibid. p. 207 e 205). Assim, na aprendizagem surge de maneira específica o outro e a necessidade de exposição à alteridade; quebra-se a ilusão de que existe um ponto de vista único e desta forma é possível transitar por um território que contemple e amplie a percepção de que o sentido, como diria Orlandi (1996), sempre pode ser outro².

Revuz chama atenção ainda para a dimensão afetiva do desejo de aprender. Na contramão das posições instrumentalistas que colocam professores e alunos no controle do processo, a autora situa o aprendizado de uma língua estrangeira em um jogo de relações complexas que vão muito além da língua funcionar como instrumento, e que nos coloca diante de um processo que permanece sempre com aspectos “não desvendados” (ibid.), movimentos invisíveis dos quais temos apenas sintomas ou vestígios na produção linguística dos aprendizes. Como afirma Celada (2004, p. 4), nesse movimento de inscrição na língua estrangeira, o sujeito deixa marcas – das identificações que, às vezes, operam como resistências – que funcionam como indícios de como a língua está tendo lugar no campo dessa subjetividade.

Nessa mesma direção, tomando como base reflexões de Payer (2007), afirmariamos que as línguas estrangeiras, com relação à materna, poderiam ser pensadas como “dimensões diferentes”³ da relação que o sujeito estabelece com a linguagem, e portanto, também estruturantes dessa relação. A autora reflete sobre o conceito de língua e passa a defini-la, ao mesmo tempo, como *matéria* – os conteúdos e formas próprias da língua que nos processos de ensino aparecem vinculados em grande parte à “organização” que a gramática e outros estudos do campo da linguagem imprimem à língua – e,

² Esse raciocínio permite retomar a concepção do processo de ensino/aprendizado formulado por Franzoni, que o vê “como uma forma de se lidar com o alheio”, permitindo assim, ao aluno a “entrada em contato (e em conflito) com modos diferentes de constituição de sentidos” (1992, p. 81), e, ainda, permite refletir sobre a diferença: o outro como aquilo que eu não sou (Grigoletto, 2003).

³ Em um texto posterior, Payer (Celada e Payer, 2011) afirma que a distinção entre língua materna e língua nacional é uma distinção plena de riscos, mas produtiva em vários sentidos: “(...) como materialidades distintas e como dimensões da linguagem que operam diferentemente nos enlaces do sujeito às materialidades linguístico-discursivas, no funcionamento da memória discursiva das línguas” (ibid., p. 74). Entendemos que essa afirmação pode ser extensiva para pensar o funcionamento das línguas estrangeiras como diferentes dimensões do sujeito da linguagem, e para compreender, como afirma a estudiosa que “como sujeitos históricos, têm-se, para com as línguas, relações de identificação várias” (ibid., p. 75).

também, como *instrumento*, entendido de um modo singular: um dispositivo simbólico que permite aceder a determinados saberes discursivos (ibid.)⁴ e que pode chegar a atravessar o campo de uma subjetividade.

Cabem algumas palavras para tentar adentrar essas diferentes dimensões da relação linguagem/sujeito. Mais uma vez, seguindo as ideias de Revuz (ibid.), a língua materna, a da primeira infância, é a que nos propicia o acesso à linguagem que funda nosso psiquismo e nossa vida relacional; é a língua onipresente na vida do sujeito que cria o sentimento de nunca tê-la aprendido e que funciona como referência para o aprendizado de uma segunda língua. A língua estrangeira, por sua vez, observa a autora, é “objeto de aprendizagem raciocinada”, uma experiência totalmente nova para o sujeito. A novidade, afirma Revuz, “não está no encontro com o fenômeno linguístico como tal, mas nas modalidades desse encontro” que podem vir a perturbar, questionar e modificar aquilo que a língua materna inscreveu em nós (ibid, p. 215-217)⁵ e acrescenta que esse encontro – e “confronto” – se dá de forma singular em cada sujeito, mas nunca é insignificante. De fato, como afirma Grigoletto, “nossas relações com as línguas são profundas e estruturantes” (2003, p. 229), para nenhum sujeito, nenhuma língua é vivenciada somente como instrumento de comunicação.

Assim, entender a língua estrangeira como constitutiva da subjetividade leva a compreender que ela pode desencadear movimentos de transformação das identidades já que as experiências pelas quais cada sujeito passa marcam essas reconfigurações, podendo falar, como afirma a antropóloga francesa Petit (1999), em processos abertos, inconclusos, em um devir constante.

Serrani-Infante entrelaça a esses conceitos sobre as línguas e as identidades *em devir* uma noção específica de sujeito: a de sujeito do inconsciente, efeito de linguagem, ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito (1998a, p. 245). A afirmação da autora nos faz indagar sobre o *sujeito do inconsciente* e, especialmente, sobre como as línguas estrangeiras habitam essa dimensão – esse recanto – do sujeito: o inconsciente⁶. Partindo de pressupostos extraídos do campo da psicanálise, para o qual o sujeito é uma relação com a ordem simbólica (Fink, 1998, p. 10), podemos afirmar que,

⁴ Payer amplia, nesta definição, os termos mobilizados por Revuz (1998).

⁵ Convém fazer aqui uma observação da própria autora: a língua “materna” pode não ser a da mãe e a “estrangeira” pode ser familiar, mas elas não serão jamais da mesma ordem (ibid, p. 215).

⁶ Uma indagação para a qual não temos uma resposta, mas que permeia nossas reflexões.

do mesmo modo que somos constituídos pelos discursos e pelo desejo do outro, ao estudar uma segunda língua, essa língua incide no “pensamento inconsciente” que, segundo Freud, não se desenvolve em uma língua específica: “o inconsciente não tem essa coesão, mas – como todas as outras chaves do funcionamento psíquico – no seu trabalho de mosaico significativo vai buscar nas margens das línguas aquilo que necessita, mesmo nos idiomas recentemente adquiridos” (*apud* Amati-Mehler, Argentieri, Canestri, 2005, p. 75). Os autores do livro *A Babel do inconsciente* se valem da reflexão de Freud para mostrar que uma língua aprendida na idade adulta pode realmente integrar-se na rede simbólica fértil e polivalente, mesmo a nível inconsciente (*ibid.* p. 74).

Além de trazer o sujeito do inconsciente para as reflexões que giram em torno do aprendizado de línguas estrangeiras, Serrani-Infante acrescenta espessura semântica ao que se compreende como processo de aquisição de uma língua, referindo-se a ele como um processo de *inscrição* de um sujeito na língua estrangeira, um processo de se fazer sujeito, de abandonar ou deixar de se identificar com certas posições relativas à língua materna e ir passando a ocupar outras com as quais se identifica na língua estrangeira (*cf.* 1998a). Um processo que, como aponta Coracini no fragmento citado como epígrafe da Introdução desta dissertação, pode trazer consigo “consequências profundas e indeléveis para a constituição do sujeito” (2007, p. 152).

Assim, o que está no cerne da reflexão é compreender, a partir da concepção de Orlandi (1996), o trabalho com a linguagem como *prática, mediação e trabalho simbólico*. A ideia de linguagem como prática implica pensá-la como um trabalho no qual, ao dizer, o sujeito está sempre significando, retomando e renovando os processos de significação que constituem sua historicidade (Mariani, 1998, p. 27). O sujeito, diz Mariani, “se encontra irremediavelmente constituído e mediatizado pelo simbólico” (2000, p. 2).

Sem desconhecer o lado “raciocinado” implicado no trabalho de “aprender uma língua” (observado por Revuz), as reflexões aqui empreendidas se referem também a uma concepção de sujeito e de linguagem que deixa de lado o sujeito centrado, racional, cartesiano que, ao controlar o sistema, pode fazer escolhas conscientes, controlando a si, aos outros e os sentidos⁷. A Análise de Discurso (AD) problematiza essa concepção de sujeito centrado e homogêneo e, também, uma ideia de linguagem transparente e adere à concepção de sujeito psicanalítico, sujeito da linguagem atravessado pelo inconsciente,

⁷ Para ampliar estas questões ver: Orlandi, 1996; Coracini, Bertoldo (orgs.), 2003; Coracini, 2007.

que não controla nem a si, nem o outro, nem os efeitos dos sentidos que produz. Somado a isso, assume a linguagem como opacidade, lugar do equívoco e do conflito.

De nossa perspectiva, tais concepções de linguagem e de sujeito vão marcar o modo de trabalho com a língua estrangeira e possibilitarão, como afirmam Coracini e Bertoldo (2003), “olhar os discursos da sala de aula como acontecimentos sócio-historicamente situados e ideologicamente constituídos” e enxergar esta “como o espaço do devir” (Coracini, Bertoldo, 2003, p. 11-12)⁸. A afirmação dos autores permite esclarecer que as práticas de ensino-aprendizagem fazem parte das condições de produção desse processo que compreendemos como de inscrição por parte de um sujeito na ordem da língua outra (cf. Serrani-Infante; Celada, 2013). Os livros didáticos, por sua vez, são parte integrante das *condições de produção discursiva* dessas práticas e vistos como instrumentos linguísticos, significam a língua de um modo específico dentro do processo de gramatização no qual se inscrevem: os livros trabalham a materialidade linguística a partir de certos recortes e de certas decisões que implicam gestos de inclusão e de exclusão.

Ao propormos, mediante a reflexão até aqui desenvolvida, uma perspectiva que toma distância das concepções instrumentalistas da linguagem (que dominam há muito tempo o ensino de línguas) nos afastamos da “ideologia da comunicação que fomenta a representação da língua como um simples comércio de informações” (Petit, 1999, p. 121). Assim compreendidas, as línguas não são redutíveis a simples instrumentos e têm a ver direta e profundamente com a constituição da subjetividade⁹.

São assim estas relações entre os sujeitos, as línguas e a constituição da subjetividade que marcam nosso interesse em compreender como se dá a produção de sentidos (sentidos que constituem sujeitos) nos instrumentos linguísticos. Daí decorrem duas perguntas que atravessam o trabalho: que dizem os livros didáticos e como dizem? E, mais especificamente, como significam a língua estrangeira e como antecipam o sujeito do aprendizado desta?

⁸ Entendemos aqui sala de aula como qualquer espaço onde aconteça o processo de ensino-aprendizado da língua, seja este formal ou não formal, em pequenos ou grandes grupos ou de forma individual.

⁹ Como afirma Petit, o que determina em grande medida a vida dos seres humanos é o peso das palavras, ou o peso da sua ausência. A autora acrescenta que quanto mais a pessoa tiver a “capacidade” de nomear o que vive, mais apta será para viver isso e poder transformá-lo (1999, p. 55 e 73). A partir da nossa perspectiva teórica entendemos as capacidades referidas pela autora como os saberes discursivos com os quais um sujeito se identifica.

Nesta primeira parte do capítulo tentamos tecer considerações sobre a relação sujeito/língua(s) que são de fundamental importância para compreender as discussões implicadas no trabalho. Buscamos mostrar que a língua materna e as estrangeiras – cada qual com suas materialidades – entram em relação e se imbricam no campo de uma subjetividade. Para completar o tripé conceitual que articula o trabalho e, de maneira especial este capítulo, abordaremos algumas questões sobre os livros didáticos concebidos aqui como objetos discursivos e sobre as especificidades que possuem no universo mais amplo de instrumentos linguísticos.

2. Livros didáticos: objetos discursivos e instrumentos linguísticos

Na Introdução da dissertação apresentamos algumas questões que se referem ao que implica olhar os LDs como discurso: fizemos menção, fundamentalmente, às ligações entre as condições de produção e o processo de produção dos mesmos, fato que permite interpretá-los em meio a uma rede de relações. Também, nos referimos às formações imaginárias que como antecipações interferem diretamente na configuração do discurso; e à importância de compreender os sentidos produzidos por esses “objetos simbólicos” (Orlandi, 2004) – que não são dados, mas sempre efeitos de sentido entre locutores (Pêcheux, 1990) – em relação a certa formação discursiva.

Também afirmamos que neste trabalho, a perspectiva da Análise de Discurso (AD) que tomamos se articula à História das Ideias Linguísticas (HIL). Sendo assim, é importante colocar em relação conceitos formulados nesses dois campos de reflexão: o de objeto discursivo e o de instrumento linguístico. Segundo Nunes os estudos que articulam esses dois campos têm mostrado o modo como os instrumentos linguísticos aparecem e se transformam, levando em consideração longos períodos históricos (2007, p. 163) e, desse modo, permitem observar regularidades e deslocamentos segundo as conjunturas históricas¹⁰.

¹⁰ Faremos isso no próximo capítulo.

Desse modo, pensar os livros didáticos de E/LE como instrumentos linguísticos implica compreender que os mesmos fazem parte da gramatização¹¹, que segundo Auroux “é o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias [...]: a gramática e o dicionário” (Auroux, 2009, p. 65). Orlandi (2001) ressignifica e amplia o espectro de “instrumentos linguísticos”, passando a se referir não só às gramáticas e dicionários, mas às diversas instâncias de instrumentalização de uma língua, que inclui dentre outros os livros didáticos.

Somar a essa perspectiva a de pensar os livros didáticos como objetos discursivos possibilita estudar as políticas linguísticas que neles estão inscritas, fato que supõe não interpretá-las, como diria Orlandi (1988) apenas como explícitas, isto é, como discursos legais e normas, mas também como “implícitas” nas práticas sociais que, justamente, implicam atitudes em relação à língua. Ver o LD desse modo possibilita compreendê-lo como um objeto histórico capaz de constituir a relação do sujeito com os sentidos.

Já observara Auroux (2009, p. 70) que os instrumentos linguísticos não são uma simples descrição da linguagem natural, eles também vão forjando a relação do sujeito com a língua, interpelando-o pelo modo em que neles se agencia e se propõe o trabalho com o simbólico e pelos universos de significação que vão sendo construídos. Nos instrumentos linguísticos é realizada uma determinada seleção e fragmentação da língua e, também, são mobilizadas determinadas textualidades; cada um desses instrumentos molda a língua por meio de propriedades discursivas específicas.

O núcleo da reflexão aqui proposta parte do deslocamento que se produz ao pensar os LDs nesta articulação conceitual e não apenas como “métodos”, “abordagens”, “manuais” ou “ferramentas de trabalho”; designações e/ou significantes altamente recorrentes nas práticas de ensino/aprendizagem de línguas que, remetendo a sentidos diferentes – mais ou menos determinados –, não trazem no cerne o que aqui nos preocupa: a forma como se materializa no LD o jogo imaginário entra em relação direta com o processo de inscrição do sujeito aprendiz nessa língua e, portanto, com o processo de subjetivação que aí está em jogo.

Ao nos referir ao LD como instrumento linguístico o situamos dentro de um universo mais amplo. A continuação, propomos uma reflexão que nos leva a descrever as

¹¹ Ambos conceitos – instrumentos linguísticos e gramatização – provêm do campo da História das Idéias Linguísticas (HIL).

semelhanças que o LD apresenta com relação a outros instrumentos e, sobretudo, a determinar algumas de suas especificidades.

Para começar a reflexão, faremos um contraponto com as gramáticas, pois, segundo Aurox, estas são, simultaneamente, “uma técnica pedagógica de aprendizagem de línguas e um meio de descrevê-las” (ibid. p.36). Tal caracterização permite encontrar um ponto de aproximação com os LDs. Sendo assim, as gramáticas, especialmente aquelas vinculadas às práticas de ensino, como os LDs, são um “espaço” de aprendizado da língua que vai imprimindo certa “organização” a esta (Orlandi, 1996) e construindo – acrescentamos com base em Motta (2010)¹² – uma “memória representada” sobre ela nos processos de aprendizado¹³.

Desse modo, vale pensar, junto com Milner (2012), que o passo inicial de toda gramática – e aqui estaríamos nos aproximando à parte do LD na qual se introduzem as explicações – é sustentar que o real da língua é representável. O autor afirma que a partir desse passo inicial que estabelecerá uma regularidade, esse “real pode ser objeto de regras e de tabelas que delineiam seus contornos”. A Gramática, diz o autor, “representa a língua” porque, “dela constrói uma imagem” (ibid., p. 30 e 41)¹⁴.

Os LDs, nesse sentido, estabelecem uma relação com as gramáticas: recortam e mobilizam certos saberes gramaticais, realizando um determinado agenciamento dos mesmos, e também – embora isto seja menos frequente – dos saberes produzidos no campo dos estudos da linguagem. Se há pontos comuns entre esses dois instrumentos linguísticos mencionados, indagar sobre as particularidades do LD permitirá delimitar algumas diferenças, apresentando a trama complexa que parece definir o funcionamento desse instrumento linguístico específico, sobretudo, na contemporaneidade¹⁵.

¹² As reflexões de Motta se apóiam em formulações de Payer (2006).

¹³ Parece produtivo explorar a relação entre esses dois conceitos – organização da língua e memória representada – em um trabalho que tenta compreender a mediação e o papel dos livros didáticos nas práticas discursivas que desenvolvem o aprendizado de uma língua. Pode-se pensar que nos LDs há uma *organização* da língua marcada por um modo específico de transpor e agenciar os saberes dos campos dos estudos gramaticais. O agenciamento desses saberes impõe uma *organização* à língua, em tanto língua estrangeira e, desse modo, os livros participam na construção da representação que o aluno vai fazendo sobre o funcionamento da língua já que serão selecionados saberes e apresentados com diferentes graus de aprofundamento ou simplificação. Em todo processo de ensino-aprendizado, interpretado neste trabalho como de inscrição de um sujeito na ordem da língua outra, a questão é que essa memória representada – como bem observa Motta (idid.) – passará a constituir o sujeito.

¹⁴ A formulação de Milner se relaciona fortemente com a distinção que Orlandi (1996) estabelece entre organização, já citada, e ordem da língua.

¹⁵ Evidentemente não podemos nos referir ao LD como um subgrupo homogêneo dentro desse universo, por isso a reflexão está centrada nos dirigidos ao ensino não formal nos anos em foco.

No LD, a série de saberes gramaticais se entrelaça com outros saberes vinculados ao que se designa como “métodos” e “abordagens” de ensino de línguas – estreitamente atrelados a teorias e concepções de sujeito e de língua. Tal entrelaçamento produz um funcionamento bastante particular do LD: as propostas desses instrumentos linguísticos alimentam um determinado tipo de trabalho com a língua por parte do sujeito aprendiz que envolve diversas práticas que o colocam em diferentes situações nas quais ele terá que entrar em ação (fazendo exercícios, realizando atividades de diversos tipos, etc.); ações que guiam e conduzem o processo de inscrição na língua estrangeira.

Na época em foco – última década do século XX e primeira do XXI –, a seleção e fragmentação da língua, assim como as práticas propostas com ela, são fortemente atravessadas pelo que se conhece como “abordagem comunicativa” e “por tarefas”, o que acaba incidindo sobre a própria amostragem de língua e de espaços que é feita no livro didático. No plano teórico, Franzoni (1992) indica que em ambos os casos trata-se de atribuir à língua o estatuto de instrumento de comunicação¹⁶, exterior ao sujeito. Essa concepção de linguagem tem consequências metodológicas para o funcionamento das práticas, que merecem ser analisadas. A perspectiva discursiva, evidentemente, não nega que através da língua possamos nos comunicar, mas tenta avançar em questões que essa concepção apaga, dentre elas, o que os sentidos têm de não-transparentes (ibid. p. 79) e, ainda, a sua necessária vinculação à história.

Uma outra questão – indissociável das anteriores – é que nas práticas e “tarefas” propostas são mobilizadas diferentes vozes, diferentes histórias vão sendo contadas em diferentes espaços imaginados a partir de uma posição que insere o aluno no mundo construído por meio da combinação de diferentes materialidades significantes (Lagazzi, 2007). O LD apresenta, assim, a especificidade de combinar imagens, textos, áudios, cores, práticas que fazem deste instrumento um objeto discursivo complexo¹⁷.

Fazemos referência a um processo que coloca os saberes gramaticais – junto com todos os demais aqui designados – num certo funcionamento. Assim, os espaços, as práticas discursivas e o repertório temático que, predominantemente, são apresenta-

¹⁶ A autora identifica alguns dos problemas que surgem ao se assumir o conceito de comunicação como categorização nócio-funcional, cap. IV do livro mencionado.

¹⁷ Como veremos no próximo capítulo, essa combinação de materialidades é uma particularidade do novo paradigma editorial dos anos 1990. Essa especificidade do livro também será explorada nos capítulos 3 e 4 desta dissertação e leva a indagar: como aparecem combinados os textos, as imagens, as fotografias, as entrevistas, os áudios? É uma combinação que complementa, que acrescenta, que reforça, que neutraliza? Quais sentidos produz a combinação dessas materialidades discursivas?

dos nos LDs que circulam atualmente no âmbito do ensino não formal de ELE, produzem um recorte do real – organizando-o e estabilizando-o logicamente (Pêcheux, 2008) – que projeta nos LDs determinadas segmentações do que é reproduzido como “realidade”: a cidade e, dentro desta, locais específicos como shoppings, lojas, aeroportos, bares e restaurantes; e, quando aparece a “natureza”, ela é colocada em relação com determinadas cenas ligadas a viagens e turismo; cristalizando e reproduzindo determinados imaginários. Desse modo, cabe perguntar: qual é o mundo construído e as práticas discursivas propostas aos aprendizes que implicam um certo agenciamento de formas linguísticas (vinculadas, sobretudo, a saberes gramaticais e metodológicos) fazendo um recorte da língua como simbólico?¹⁸

Todo o emaranhado apresentado interpela o sujeito aprendiz num determinado sentido. Como observa Celada (2002, p. 123) com relação ao funcionamento desses LDs específicos, é preciso analisar como são encarados três aspectos de uma mesma questão: a relação *sujeito do aprendizado-língua-real*. Com relação ao primeiro desses elementos, a autora afirma que “o sujeito é visado apenas como um indivíduo com um pensamento dirigido a concretizar suas intenções e a encaminhar suas necessidades” e, portanto, interpretaríamos, tomando como base formulações de Pêcheux (2008), como um *sujeito pragmático*. E, imediatamente, Celada (ibid.) acrescenta:

[...] consequentemente, a língua é vista como um meio de expressão que se ajusta a esse pensamento. Essas duas concepções implicam uma visão da língua como instrumento de comunicação, com a “noção higiênica”, na formulação de Gadet e Pêcheux, de que o que se comunica são informações (1984, p. 118). Por fim, como o que está em jogo é uma teoria do mundo normal – a expressão é dos próprios autores (id.) –, esse real é encarado como a “realidade”, isto é, segundo Pêcheux (2009), p. 162), como um sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas. Além disso, está atravessado por uma racionalidade marcada, sobretudo, pelo domínio do cálculo e da previsão, e regido por uma espécie de lógica universal do cotidiano (ibidem).

Há ainda outro aspecto que aponta para as especificidades dos LDs: todo esse agenciamento apresentado acima aparece filiado, a partir de 2001, ao Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QCRE), documento que regula e orienta o ensi-

¹⁸ Neste item do capítulo fazemos uma série de perguntas, colocadas a maioria das vezes do modo como as entende Sarlo, isto é, como perguntas para fazer ver e não para encontrar, de imediato, uma guia de ação. Não são perguntas, diz a autora, do que fazer, mas de como armar uma perspectiva para ver (1994, p. 10). É justamente o armado de uma perspectiva para olhar um livro didático o que estamos tentando construir nesta parte do capítulo, rastreando suas especificidades. Isto nos auxiliará nas análises que serão realizadas nos capítulos 3 e 4 da dissertação.

no de línguas estrangeiras dentro do contexto europeu¹⁹ e, conseqüentemente, as produções editoriais espanholas “transportadas” ao Brasil²⁰. Quer dizer, o agenciamento dos saberes gramaticais e o modo de trabalhar com eles foram sendo forjados à luz das determinações do QECR, documento regional com forte caráter regulador²¹.

Já fizemos referência ao modo específico como nos LDs são mobilizados os recortes da língua e à forma como, numa determinada gradação, eles se relacionam a saberes vinculados a certas “abordagens” e documentos que regulam o processo de ensino-aprendizado de línguas. Cabe observar que no formato atual dos LDs que estamos caracterizando, é possível detectar certa regularidade no modo como a segmentação da língua é disposta numa gradação, de certa forma cristalizada. Isso significa que opera na produção dos livros um movimento de inclusão de certos saberes e de exclusão de outros, além do fato de ser possível observar uma simplificação e achatamento na forma mais ou menos regular como esses conteúdos são mobilizados ou trabalhados em grande parte deles.

Se observarmos alguns LDs de espanhol língua estrangeira (E/LE) do nível básico²², por exemplo, pode-se ver que o tratamento dos tópicos e das regras gramaticais apresentam uma sequência semelhante. Há uma gradação cristalizada, uma homogeneização na sequência das formas da língua tratadas que são colocadas em relação – de modo também fixo – com certos temas ou com o “desenvolvimento” de funções comunicativas ou determinadas tarefas: o abecedário, o tempo presente (para se apresentar, falar do trabalho e da rotina), o gênero e número de adjetivos e substantivos, as diferenças do funcionamento dos verbos “estar”, “haver” e “ter” – relevantes no caso de ensino de espanhol para brasileiros – que aparecem ligados à questão do tratamento do espaço e, de modo específico, da cidade, etc.

¹⁹ Historicamente houve outros documentos e instâncias que regularam o aprendizado de línguas no contexto europeu. Como observa Franzoni, o Conselho de Europa, criado após a segunda guerra mundial, elabora o *Threshold Level*, um documento de apoio para a elaboração de métodos e materiais comunicativos (1992, p. 70). A autora, citando a Van Ek (1975) mostra que o perfil do aprendiz desses projetos é o de um visitante temporário ou o de um nativo que terá contatos temporários com estrangeiros. A autora acrescenta que “esse perfil explica o aspecto de “guia turístico” presente na maioria dos manuais ligados ao projeto (ibid. p. 70 e 76). A despeito das décadas transcorridas, essa parece ser ainda uma marca forte nos livros.

²⁰ No capítulo 3 abordaremos de forma mais detida estas questões que tem a ver com o “transporte” de conceitos (Orlandi, 1993, 2001) e com a “universalização de realidades particulares” (Bourdieu, Wacquant, 2002).

²¹ Se o QECR regula os livros que chegam da Espanha, por sua vez, é importante observar que as produções nacionais concorrem para serem aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático o que lhes garantiria o ingresso no ensino formal estritamente público, já que o programa não atinge as escolas particulares.

²² Pensamos especialmente nos livros dirigidos ao mercado não formal de ensino de espanhol.

É preciso acrescentar ainda uma observação com relação ao tratamento da materialidade linguística/cultural: de forma regular, o tratamento da heterogeneidade, em seus vários sentidos, é afetada ou silenciada, sedimentando uma língua estandardizada, projetada por meio de uma variedade geralmente não anunciada, a do centro-norte da Espanha e raramente vinculada à história, ao território e à cultura. Como afirma Nunes, com a gramatização – processo do qual participam os LDs instrumentalizando uma língua como estrangeira –, reduzem-se as variantes, homogeneizando-se a língua e construindo uma unidade que “não é jamais neutra, ela é condicionada pelo funcionamento da representação linguística que é também uma representação política” (2008, p. 120).

Para finalizar a caracterização empreendida, apontamos uma última questão que imprime uma marca particular ao processo que, no período estudado, transforma o livro didático em mercadoria: quase sempre um livro específico faz parte de uma coleção, entendida como conjunto de elementos vinculados entre si. O que é proposto em determinado livro (no modo de agenciar a língua e no mundo nele construído) terá, na maioria das vezes, uma continuidade nos níveis seguintes por meio dos livros subsequentes que compõem a coleção. Além da sequencialidade e continuidade nas propostas, uma coleção compreende também o livro do professor, o livro de exercícios e os áudios ou DVDs.

Nesta seção apresentamos diversos elementos que nos levam a designar o LD como um objeto discursivo complexo, não só pela combinação das diversas materialidades significantes que o compõem, mas também, pelo emaranhado de relações que intervêm no seu processo de produção. Retomaremos esses aspectos nas análises dos próximos capítulos.

Recapitulando, começamos este capítulo falando de um tripé conceitual – sujeito, língua, discurso – que ampara nosso trabalho e que permite pensar os conceitos de forma entrelaçada. Nesse sentido, a relação sujeito-língua(s) marca nosso modo de olhar os livros didáticos, ao entender o trabalho com a linguagem como uma prática simbólica na qual sujeito e sentidos se constituem ao mesmo tempo.

A série de considerações realizadas até aqui leva a uma preocupação: em que grau, nos livros em foco, a referida gradação de saberes, junto com as práticas propostas ao aluno, propiciam que o aprendiz possa se aproximar do encontro com a outra língua, em toda a sua complexidade. Uma alternativa para expressar nossa preocupação seria indagar que tipo de base a organização da língua dos LDs – que circulam de modo pre-

ponderante nas atuais práticas de ensino não formal no Brasil – dá à produção de uma memória representada sobre a língua estrangeira, língua esta que passará a constituí-lo como sujeito da linguagem.

Por isso, se torna necessário pensar sobre os LDs como objetos discursivos e instrumentos que se inserem numa política da língua(s). A sua análise e interpretação trazem à tona o ideológico que está materializado na linguagem que os constitui. Como assinala Mariani, a instância ideológica, em termos discursivos, aponta para a necessidade de atribuição de sentidos, pois, pela não-transparência e pela não univocidade se apresenta como um elemento simbólico a ser interpretado (1999, p. 5). De fato, tal instância se caracteriza pela sua invisibilidade, mas se projeta no dizer e deixa marcas que funcionam como indícios do exercício da linguagem por parte dos sujeitos e permitem compreender o processo de produção de sentidos (Arnoux, 2009).

Se neste capítulo expusemos a perspectiva a partir da qual realizamos o trabalho, apontando alguns conceitos-chave da pesquisa; no próximo, apresentaremos a conjuntura sócio-histórica de produção do mercado editorial de LDs na última década do século XX e na primeira do XXI, iluminando, dessa forma, o contexto de produção e circulação do livro analisado nos capítulos 3 e 4.

CAPÍTULO 2

As condições de produção de um mercado editorial em transformação: 1990-2010

A interpretação de uma série de acontecimentos que ocorrem na década de 1990 e na seguinte – aos quais tentaremos nos aproximar ao longo do capítulo – nos leva a formular a hipótese de que no Brasil, o processo de *gramatização* do espanhol como língua estrangeira apresentaria diversos períodos na produção e circulação de *instrumentos linguísticos* para o ensino da língua. Um deles começaria em 1920 com a aparição da *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascentes, e se estenderia até final dos anos 80¹. O começo dos anos 1990 – que coincide com a criação do Mercosul, do qual o Tratado de Assunção de 1991 funciona como um marco –, inauguraria um outro período que adquire contornos mais nítidos a partir de meados dessa década².

Certos acontecimentos da ordem da história – que implicam mudanças importantes nas condições de produção – se materializam, de nossa perspectiva, no processo de gramatização e produzem como efeito esse novo período cujo início acabamos de delimitar³.

¹ Sem que nossa proposta seja a de atingir “uma estaca zero” no processo de gramatização, fazemos essa afirmação à luz da pesquisa de Celada (2002), na qual a autora atribui a esse instrumento linguístico o papel de ter “fundado” uma série de sentidos de alta regularidade no posterior funcionamento da memória discursiva sobre o espanhol no Brasil. Um estudo mais aprofundado poderia levar a determinar um período anterior a esse que se inicia em 1920 e que estaria marcado pela ausência da produção de instrumentos linguísticos. Embora Vieira (2012) não faça referência a períodos, o espaço de tempo compreendido entre 1920 e final dos anos 1980 foi, em parte, estudado por ela na sua dissertação de mestrado, retomando e ampliando sentidos já trabalhados por Celada (2002), e colocando-os em relação com o trabalho de Rodrigues (2010) sobre o arquivo jurídico e legal. Em seu trabalho, a autora mostra como os sentidos produzidos sobre a língua espanhola e sobre a necessidade de estudá-la, são submetidos a processos de repetição e deslocamento. No trabalho, Vieira analisa elementos paratextuais de cinco instrumentos linguísticos que circularam nesse período e detecta a série de sentidos, de alta resistência, que se estabeleceu na memória discursiva sobre o espanhol no Brasil.

² Não é objetivo deste trabalho a realização de uma periodização do processo de gramatização do espanhol como língua estrangeira no Brasil, o que nos levaria inclusive a determinar, de acordo com Auroux (2009, p. 120), movimentos de endo e de exo-gramatização. Por isso, aqui nos limitamos a recortar dois grandes períodos com o intuito de marcar dois momentos importantes e fortemente diferenciados, vinculados a determinadas condições de produção e, portanto, com regularidades passíveis de serem neles detectadas. Sem dúvida, nesses dois momentos seria possível delimitar períodos mais precisos – objeto que, de fato, constitui uma inquietação de futuras pesquisas.

³ Cabe esclarecer que, embora acreditemos que certas mudanças nas formas de instrumentalizar as línguas como estrangeiras são gerais e se vinculam a mudanças acontecidas no plano da história no final do século passado, também pensamos que, no que se refere ao espanhol no Brasil (por seu lugar histórico, pela memória à qual essa língua se filia nesse espaço), há especificidades que permitem defender a ideia de um novo período, tal como o que propomos. Com relação a outras línguas, o aumento na demanda e a diversificação do público e das produções editoriais também pode ser acompanhado no processo de gramatização do português como língua estrangeira, tal como o registra Leandro Diniz (2010) em seu livro: *Mercado de línguas. A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. É importante mencionar que esta obra contribuiu de forma especial com a pesquisa que aqui desenvolvemos, ao apontar alguns caminhos possíveis na leitura e compreensão de tal processo.

A globalização e a constituição das integrações regionais levaram a uma aceleração e ampliação na demanda pela língua, criando-se novos espaços a serem ocupados pela produção de livros didáticos, fato que dá lugar a um terreno de disputas editoriais que vai configurando o novo período de gramatização do espanhol que estamos caracterizando.

Dessa forma, neste capítulo o principal objetivo é apresentar a conjuntura sócio-histórica e as transformações do “mercado editorial” – que têm uma forte incidência no que designamos como um novo período de gramatização – para assim compreender o emaranhado de relações que constitui as condições de produção e circulação dos livros didáticos desse período.

Para isso, ao longo do capítulo, colocamos os LDs de espanhol como língua estrangeira em meio a essa rede de relações: o contexto sócio-histórico, o funcionamento das representações sobre a língua espanhola, a legislação vigente e os documentos reguladores. Indagamos sobre o que acontece no mundo e no Brasil (e de forma mais específica na cidade de São Paulo) que marca a representação da língua e afeta a circulação de livros. Apresentamos ainda alguns aspectos da chegada de livros espanhóis ao Brasil, os possíveis efeitos que essa chegada produz no setor editorial nacional e as tensões e relações de força pela disputa dos diversos espaços/mercados que vão delineando, no decorrer desses vinte anos, dois âmbitos de ensino diferenciados: o formal e o não formal, e um mercado editorial cindido para atendê-los. Essa série de questões será apresentada, ao longo de três itens, em um movimento que vai das condições de produção num sentido mais amplo a condições mais específicas.

Começamos por aspectos da conjuntura sócio-histórica em estreita relação com o modo como esta produz novos sentidos na representação das línguas estrangeiras de um modo geral e, especificamente, do espanhol no Brasil.

1. Conjuntura sócio-histórica, expansão do espanhol e representações da língua

Dentro de uma contextualização ampla, a queda do Muro de Berlim (1989) – símbolo da Guerra fria e de um mundo polarizado – é o acontecimento histórico que dá início a esta reflexão. Embora não se trate de reconstruir o cenário político dessa época,

não podemos ignorar o impacto específico que esse fato histórico teve na intensificação do processo de “globalização”, e este, na circulação e nas relações entre as línguas. Hobsbawm, ao estudar o que ele mesmo designa como “breve século XX”, indica que a crise desatada pela queda do Muro demonstrou o colapso do modelo ultraliberal e do soviético, provocando uma desorientação sobre o que poderia chegar a ser uma alternativa convincente e criando uma economia mundial que se desenvolvia pela geração das desigualdades (1995, p. 542-549). Para o autor, aqueles anos provaram “que o grande problema político do mundo não era como multiplicar a riqueza das nações, mas como distribuí-la em benefício de seus habitantes” (ibid. p. 555).

Orlandi (2011b) sustenta que com a queda do Muro tem-se a ilusão de que o mundo é Um; e numa interpretação análoga à de Hobsbawm, aponta para o fato que a aparente unificação planetária esconde profundas disparidades, e ainda, que nesses anos as centralidades se reforçam e a competitividade se exacerba. Nesse sentido, para a estudiosa, a questão crucial da “mundialização”

[...] é a contradição entre o real (da divisão, da pobreza, da criminalidade etc.) e o imaginário (da difusão, da partilha, da proximidade da escala planetária, etc.). Essa contradição entre o Um e a diferença, entre o universal e o concreto é estruturante do discurso da mundialização (ibid. p. 40).

O fragmento citado aponta para uma sociedade dividida, pela força do político, e para a contradição que se cria quando se procura desfazer – em discursos eufóricos vinculados ao já referido processo de globalização – a complexidade dos sentidos, que são divididos e sujeitos a equívocos (ibid. p. 40). Ainda de acordo com Orlandi, a *indistinção* e a *diluição* são uma forte propriedade do discurso que caracteriza esse processo discursivo da mundialização (ibid. p. 42)⁴.

As observações realizadas permitem afirmar que a década de 1990 produz mudanças significativas no mundo que afetam a economia e instauram uma nova ordem mundial: é a década das políticas neoliberais que produzem uma mercantilização e uma privatização de todas as áreas da vida, um individualismo extremo e a naturalização das desigualdades⁵.

⁴ As propriedades atribuídas por Orlandi a esse processo discursivo serão produtivas nos próximos capítulos para compreender algumas marcas que discursos instalados no momento atual do capitalismo deixam no processo de produção do livro analisado: a *indistinção* de sujeitos e de espaços, e a *diluição* das diferenças.

⁵ Sobre esta afirmação ver Hobsbawm (1995), especialmente o capítulo 14: *As décadas da crise*, e o 19: *Rumo ao milênio*. Também Chesnais (2005).

O desenvolvimento do capitalismo, nesses anos, exige também a formação de integrações regionais, necessárias para o desenvolvimento econômico. Tais integrações, vinculadas de modo específico ao processo de globalização, passam a marcar, como observa Arnoux (2008), as novas relações entre os países. Nesse processo, são colocadas em movimento as dimensões planetárias dos negócios, das finanças, do comércio e do fluxo de informação (Bauman, 1999), aumentando velozmente a circulação e coexistência das línguas e colocando-as como um bem de consumo e de mercado: uma “chave para o sucesso” (Payer, 2005).

Na mesma direção, Zoppi-Fontana sustenta que, se as línguas foram arma de dominação política nos processos de colonização, “se tornam na contemporaneidade novo mecanismo de especulação financeira e, conseqüentemente, de dominação econômica” (2009, p. 37). Nesse processo, acrescenta a autora, as línguas se transformam em mercadorias, isto é, “o mais novo e rentável bem de capital cuja posse seria necessária para que o indivíduo contemporâneo possa se inscrever enquanto sujeito de Mercado no mundo globalizado” (ibidem). A própria Zoppi-Fontana afirma que esse processo, por ela designado como de *mercantilização das línguas*⁶, afeta a produção de imagens sobre as mesmas (ibid. 36-37). No caso do espanhol, esse processo se materializa, segundo Del Valle (2007), na concepção da língua como “recurso econômico” dentro de uma política que se conhece como pan-hispânica. Essa concepção, segundo o próprio autor (ibid.), naturaliza as inversões e intervenções da Espanha na América, como abordaremos ainda neste capítulo⁷.

Assim, vai se materializando no discurso uma ideologia própria da contemporaneidade, passível de ser rastreada em diferentes espaços sociais. E, em seu funcionamento, essa ideologia também impõe novos sentidos aos sujeitos – uma nova relação com o tempo: mais velocidade, urgência e produtividade (Kehl, 2009) –, às línguas e aos processos de aprendizado destas. Esse processo de transformação vai produzindo efeitos e deixa suas marcas no setor de ensino de línguas: nas propagandas das escolas

⁶ O trabalho citado se inscreve nos estudos que a autora e um grupo de pesquisadores desenvolveu em torno à promoção internacional do português, especialmente no reconhecimento de *O português do Brasil como língua transnacional* – título do livro no qual se publica o capítulo do qual extraímos a cita. Vale dizer que as pesquisas de Zoppi-Fontana e as de Diniz (que já mencionamos e que se inscrevem no projeto mencionado) foram muito inspiradoras para nosso trabalho e nos instigam a produzir um gesto contrastivo para compreender as diferentes ações, gestos e políticas que, ao longo do tempo, instrumentalizaram o espanhol e o português brasileiro como línguas estrangeiras – aspectos que, de fato, não estamos focalizando nesta dissertação.

⁷ Sobre pan-hispanismo ver: Del Valle (2005, 2007); Arnoux e Del Valle (2010); Fanjul (2011b).

de idioma das diferentes mídias, nas próprias práticas de ensino e, portanto, nas produções editoriais de livros didáticos.

A partir desses anos, o processo de globalização tem uma alta incidência sobre o lugar que as línguas ocupam como estrangeiras, outorgando-lhes um novo status e gerando novas demandas. A língua espanhola não fica alheia a essa conjuntura histórica que a vincula a novas representações. Nesse sentido, pode-se afirmar, com base em observações realizadas por Celada (2002), que estamos diante de uma nova cena na qual o espanhol também passa a ser projetado mediante sentidos que o vinculam a uma língua “veicular”⁸, necessária para a “circulação” e “os negócios”, aspectos que contribuem a que se configure com mais força como uma “língua estrangeira que merece ser estudada”⁹. De fato, segundo a autora, a série de sentidos instalada na memória discursiva no Brasil sobre o espanhol, estava vinculada a uma “ilusão de competência espontânea”, e à necessidade de apenas estudar uma espécie de lista ou de dicionário de bolso de falsos cognados (ibid.).

Nessa direção, Celada (2002) analisa enunciados como “não basta o portunhol para fazer o Mercosul”¹⁰, que deixam entrever as preocupações daquela época com relação à língua: o portunhol, uma língua imaginária na qual se materializava a referida ilusão de competência espontânea do brasileiro (ibid.). Na nova conjuntura, o portunhol “não bastava”, não era suficiente porque num espaço de estabilização lógica (como é o das trocas comerciais), essa língua representava a possibilidade do mal-entendido, enfim, do equívoco que tentava, sob o efeito de uma ilusão imaginária, ser evitado desconhecendo que, no real, ele é – segundo Pêcheux (2008) – constitutivo do funcionamento da língua (ibid.).

Como vemos, a criação do Mercosul, entidade supranacional, e seu funcionamento tiveram certos efeitos na produção de novos sentidos para o espanhol no Brasil. Em 13 de dezembro de 1991, os Ministros de Educação da Argentina, Brasil, Paraguai e

⁸ Celada (2002) define “língua veicular” com base na conceitualização de “modelo tetralinguístico” formulado por Deleuze e Guattari. “Língua veicular” diz respeito aos seguintes sentidos: “troca comercial”, “comunicação”, “intercâmbio”, “negociações”, que se “desterritorializa” (e desterritorializa os sujeitos da linguagem) em direção a um espaço mais amplo, além do vernacular. A obra citada por Celada é: Deleuze G. e Guattari, F (1977). *O que é uma literatura menor?* In: Kafka. *Por uma literatura menor*. Rio de Janeiro, Imago, 1977.

⁹ Essa série de aspectos vai produzindo um processo de transformação, no qual entram em relação pesquisa, ensino e políticas linguísticas (cf. Fanjul e Celada, 2009), como veremos adiante.

¹⁰ Retirado da matéria de uma revista de 1993 dirigida ao setor empresarial da região.

Uruguai, levando em consideração os objetivos do Tratado de Assunção assinado em 26 de março de 1991, declaram, no art. 4 do Protocolo de Intenções

[...] el interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR - español y portugués - a través de los Sistemas Educativos; formales, no formales e informales.

É possível depreender a partir desse fragmento do Protocolo, inclusive pela ressonância política de sua enunciação, novos sentidos na direção de ressignificar as línguas da região: no caso, pesa o compromisso dos Estados membros em difundirem as línguas oficiais que naquele momento eram o português e o espanhol. No Brasil, o Estado vem realizando ações na gestão do ensino formal da língua: especialmente, por meio de leis, decretos e programas que vão tendo um impacto e produzindo sentidos sobre o ensino e a produção editorial¹¹. No entanto, não ficam claras as medidas tomadas para difundir o que o artigo 4 do Protocolo apresenta como *Sistemas educativos no formales e informales*: âmbitos específicos e de especial interesse neste trabalho que, ao não ser ocupados – ao menos em parte – por instâncias estatais, ficam em mãos da iniciativa privada e, inclusive, do Mercado.

Os novos sentidos que numa conjuntura mundial e regional se instauram para a língua espanhola exercem forte impacto no aumento de sua demanda no Brasil e na instância do ensino. Assim, nesses anos, na cidade de São Paulo, instalam-se algumas escolas de línguas ou as já existentes introduzem o espanhol para atender tal demanda; também chega ao Brasil o Instituto Cervantes, instituição que depende do Estado espanhol¹². O seguinte qua-

¹¹ Retomaremos esta questão um pouco adiante, ainda neste capítulo.

¹² Segundo consta no site do Instituto Cervantes, com sede em São Paulo, essa instituição foi criada “por Espanha em 1991 para promover, enseñar español y difundir la cultura de España y de los países hispanohablantes”. E, de acordo com o registrado na mesma página, o Instituto iniciou as atividades em São Paulo, em 1998, com cursos de didática e metodologia para professores de espanhol. Já os cursos de língua tiveram início em 2002. Disponível em: <http://saopaulo.cervantes.es/es/sobre_nosotros_espanol.htm>. Cabe observar, neste ponto, que o Brasil foi um dos focos da expansão internacional do Estado espanhol e um dos produtos contemplados nesse movimento era a língua a ser ensinada como estrangeira. Segundo Del Valle “la campaña lingüística brasileña forma parte de un amplio proyecto de planificación del estatus internacional del español y se lleva a cabo en estrecha relación con los responsables de la política exterior de España” (2005, p. 198). O autor aponta ainda que a despeito das referências à língua como patrimônio cultural da Espanha e do mundo hispano, os objetivos e estratégias para a promoção internacional do espanhol – financiada pelas multinacionais espanholas - respondem, fundamentalmente, a motivações econômicas e a uma lógica mercantil (ibid. p. 125 e 202).

dro¹³ permite visualizar a concentração – na década de 1990 – da inclusão do espanhol nas escolas e institutos de línguas, permitindo constatar a ampliação mencionada:

Escola	Ano de criação	Incorporação do espanhol
YAZIGI	1950	1992
SENAC	1953	1993
FISK	1958	1984
CNA	1981 ¹⁴	1996
SEVEN	1987	1992
WISARD	1987	2002
INSTITUTO CERVANTES	1991 ¹⁵	2002

O espanhol no ensino não formal na cidade de São Paulo¹⁶

Um pouco antes da incorporação do espanhol por parte das escolas e instituições mencionadas¹⁷, outros acontecimentos, embora de âmbitos diferentes, parecem ser significativos para compreender a expansão dos espaços de circulação da língua¹⁸. São eles: a criação em 1987 dos Centros de Estudo de Línguas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CELs)¹⁹; a chegada da Consejería da Espanha em 1988 (que tem

¹³ O quadro foi construído a partir de consultas pontuais a cada uma das instituições, seja em conversas com seus proprietários ou com seus coordenadores pedagógicos. No caso do Instituto Cervantes, a informação está disponível no próprio site da instituição:

<http://saopaulo.cervantes.es/es/sobre_nosotros_brasil_espanol.htm>. Acesso em: janeiro de 2014.

¹⁴ A escola foi criada em Porto Alegre em 1973.

¹⁵ Lembramos ao leitor o que acabamos de dizer na nota 12 da página anterior: o Instituto foi criado em 1991 e só se instalou em São Paulo em 1998 com cursos de metodologia e didática para professores.

¹⁶ Numa época anterior a esse momento de expansão tratado no quadro, existiram três escolas que tiveram um caráter pioneiro no que diz respeito ao ensino de espanhol: Idioma-Centro de Línguas que funcionou de 1977 a 1986, a Escola Enterprise Idiomas, de 1984 a 1999, e Hispania Línguas Latinas, que inaugurou as atividades em 1988 e continua em funcionamento. Cabe observar também que em 1988 o Colégio bilíngue português/espanhol Miguel de Cervantes, fundado em 1978, começou a oferecer os cursos extracurriculares para a comunidade.

¹⁷ Cabe acrescentar, a modo de exemplo significativo, que na década de 1990, também surgem diversos cursos de idiomas dentro da Universidade de São Paulo, campus capital: um deles oferecido pelo grêmio da Escola Politécnica, hoje conhecido como “Poliglota Idiomas”; outro pelo “Centro Acadêmico Visconde de Cairu” (CAVC-Idiomas) da Faculdade de Economia e Administração (FEA); e um terceiro, o Núcleo de Estudos de Línguas Estrangeiras (NELE), organizado por alunos do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

¹⁸ Três dos quatro acontecimentos foram mencionados por Víctor Barrionuevo numa das “conversas” às que fizemos referência na Introdução desta dissertação. Considerados em relação com o crescimento na demanda por cursos da língua espanhola, levaram o livreiro e diretor da escola Enterprise a afirmar que dava para perceber que naqueles anos o espanhol estava chegando com força. E, segundo ele mesmo, a língua chegava com uma marca dupla: a demanda de aulas e a ausência de material para essas aulas. Este último fato o levou a tomar uma série de iniciativas (das quais nos ocuparemos na segunda parte deste capítulo) para atender, desde uma perspectiva editorial, essa nova realidade da ampliação dos cursos em São Paulo que demandavam novos materiais didáticos.

¹⁹ Os CELs oferecem cursos de idioma direcionados aos estudantes da rede estadual de São Paulo. Segundo consta no site da Secretaria de Educação, em todo o Estado há mais de 200 centros em funcionamento. O programa oferece cursos gratuitos de espanhol, italiano, francês, alemão e japonês, voltados a estudantes a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, do ensino regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA); e de inglês, somente aos estudantes do Ensino Médio. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/centros-de-estudos-de-linguas>>. Acessado em: 04/2/2014.

como sede, ao longo de doze anos, o Colégio Miguel de Cervantes e em 2000 transfere-se a Brasília); a inauguração em 18 de março de 1989 do Memorial da América Latina, um espaço altamente simbólico e, de acordo com formulações encontradas em seu site²⁰, um projeto cultural desenvolvido pelo antropólogo Darcy Ribeiro que “nasceu com a missão de estreitar as relações culturais, políticas, econômicas e sociais do Brasil com os demais países da América Latina”; e, por fim, a inauguração da filial brasileira do *Fondo de Cultura Económica de México*, em 21 de junho de 1991²¹.

Como vemos, trata-se de acontecimentos que, sendo de instâncias muito diversas, dão uma maior visibilidade ao espanhol, língua que vai adquirindo outro lugar no imaginário e outra presença na cidade de São Paulo, no respectivo Estado e no Brasil. Nesse sentido, ainda caberia mencionar a incorporação do espanhol entre as opções de língua estrangeira para o vestibular, uma medida que, de acordo com Freitas (2010, p. 41), foi fundamental para que a língua passasse a fazer parte do currículo de muitas escolas, especialmente das instituições privadas de Ensino Médio.

Essa nova cena intensificou-se, sobretudo, com a entrada, no mercado brasileiro, das multinacionais espanholas (Celada, 2002), produzindo um aumento significativo do ensino do espanhol em diferentes instâncias: aulas particulares em geral, aulas oferecidas pelas empresas aos seus funcionários pelas novas necessidades e urgências do mercado e as oferecidas em institutos e escolas de línguas.

Também a partir dessa década, e com um forte efeito na seguinte, intensificou-se o intercâmbio entre diversas instituições, universidades e empresas da América Latina, o que implicou um número cada vez maior de parcerias, seminários, congressos, grupos de trabalho e intercâmbios internacionais de estudantes e pesquisadores, etc.²².

²⁰ Extraído da página oficial do Memorial, disponível em: <<http://www.memorial.org.br/>>. Acessado em 10/2/2014.

²¹ Para ter uma ideia do que implicava essa inauguração, vale a pena mencionar que um dos projetos do *Fondo de Cultura Económica* de México (conjuntamente com a Editora da Unicamp) era traduzir ao espanhol obras importantes de intelectuais brasileiros e publicá-las, justamente – num gesto simbólico significativo – no Brasil. A primeira – e única – publicação de tal projeto foi *Ensayos y Comentarios*, a tradução de uma coletânea de ensaios de Antonio Candido de Mello e Souza, em 1995.

²² Mapear exaustivamente essa afirmação implicaria perder o foco do trabalho, inclusive porque não há como separar esta ampliação dos posteriores movimentos de internacionalização das instituições; porém consideramos relevante pinçar alguns fatos, de diversas áreas, que julgamos significativos para mostrar a diversidade de âmbitos:

(i) Parcerias universitárias binacionais. No site da CAPES pode-se ler: “a CAPES possui programas de parcerias universitárias binacionais. Estes programas foram iniciados em 2001 e objetivam, principalmente, o aumento do intercâmbio de estudantes de graduação, além de fomentar o intercâmbio de alunos de pós-graduação e professores”. Os países que participam do acordo e têm o espanhol como língua oficial

Para avançar na compreensão da conjuntura desse momento e, especificamente, das condições de produção e circulação dos livros, no próximo item apresentamos duas questões pontuais que têm início durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002): por um lado, aspectos de uma política econômica que favoreceu a entrada e expansão do capital espanhol no Brasil – e o impacto que tiveram no mercado editorial –; por outro, uma série de acontecimentos do âmbito educativo: documentos emanados do Estado brasileiro que têm um impacto no ensino da língua e nas produções editoriais.

2. Política econômica e educativa: os efeitos na circulação de LDs

Segundo pesquisa de Cassiano (2007), nas décadas em foco houve uma conjuntura favorável aos investimentos estrangeiros devido às políticas de privatização e desregulamentação comercial, iniciadas pelo governo de Collor de Mello e aprofundadas

são: Argentina (5 programas), Chile (1 programa em negociação), Cuba (1 programa para docentes cubanos virem ao Brasil e outro para projetos), Espanha (3 programas) e Uruguai (1 programa para docentes e outro para projetos), Colômbia (1 programa). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional>>. Acesso em: maio/2014.

(ii) Programas de pós-graduação e pesquisa. A Escola da Cidade (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo) oferece o curso de pós-graduação Civilização América. *Um olhar através da arquitetura que conta, em cada módulo com a presença de arquitetos dos países que estão sendo abordados*. Disponível em: <<http://escoladacidade.org/pos/>>.

(iii) Observatório de Arquitetura Latinoamericana Contemporânea, formado por pesquisadores da UNAM/México (*Universidad Autónoma de México*), da Universidade Nacional da Colômbia e da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/USP. O observatório existe desde 2009 e já teve quatro eventos (2 seminários na Colômbia, um no Brasil e um no México).

(iv) Embora mais recente vale mencionar também o Programa Ciências sem Fronteiras cujo primeiro edital é de 2011. No portal do MEC encontramos a seguinte informação: “O Programa Ciências sem Fronteiras é uma iniciativa do governo federal que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação e da mobilidade internacional. O projeto prevê a concessão de até 75 mil bolsas de estudo no exterior em quatro anos”. Disponível em:

<<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>.

Duas informações parecem interessantes para futuras pesquisas sobre o tema: uma delas é que dos 30 países que participam do programa, só há um de língua espanhola: a Espanha. A outra se refere aos testes de proficiência de idiomas estrangeiros que são uma das exigências para ingressar em cursos de graduação no exterior ou concorrer a bolsas de intercâmbio do programa. Para o espanhol o teste solicitado é o DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira). Como efeito, temos o surgimento de uma política linguística: em novembro de 2013 entra em vigor o projeto “Espanhol sem Fronteiras”. No portal do MEC, em 19 de novembro de 2013 podia se ler: “O ministro da Educação, Aloizio Mercadante, anunciou nesta terça-feira, 19, a criação dos programas Francês sem Fronteiras e Espanhol sem Fronteiras, destinados a aprimorar a proficiência dos estudantes universitários brasileiros em uma segunda língua para garantir amplo acesso às vagas do Ciência sem Fronteiras”. A modalidade já existia para a língua inglesa. O programa consiste em um curso online preparatório para o DELE. Cabe indagar aqui se um Programa de ensino de espanhol dessa natureza pode ficar atrelado ao certificado de proficiência de um único programa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19254>

pelo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que redefinem o lugar ocupado pelo Estado²³. Para esses governos, os investimentos estrangeiros tinham um papel importante no desenvolvimento, fato que entrava em consonância com as políticas impulsionadas pelo governo espanhol que, frente à crise e esgotamento de mercados europeus, sai à conquista de novos mercados. Ainda segundo a estudiosa, entre 1998 e 2000, a Espanha foi o maior investidor estrangeiro no Brasil²⁴.

Ainda segundo a autora (ibid.), no começo do século XXI estavam dadas as condições para a entrada de grandes grupos da indústria editorial espanhola: Santillana, pertencente ao Grupo Prisa, um dos maiores conglomerados de mídia do mundo chegou em 2001 e comprou a Moderna (uma das três maiores editoras didáticas do Brasil); Planeta e SM chegam em 2003²⁵. A chegada das editoras espanholas não foi um acontecimento isolado; o capital espanhol já estava presente em outros segmentos como o de telefonia (Telefônica), o de energia (Endesa e Iberdrola), o financeiro (Santander), e o de hotelaria (Sol Meliá) (ibid., p. 132).

Ao mesmo tempo, acompanhando o movimento da economia mundial, se produz nesses anos a passagem das pequenas empresas familiares aos grandes grupos editoriais.

²³ Segundo consta no site do Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio exterior, o Programa Nacional de Desestatização (PND) foi instituído com a Lei nº 8.031 de 12/04/1990, quando a privatização tornou-se parte integrante das reformas econômicas iniciadas pelo governo. O período de 1990 a 1994 caracterizou-se por pequena participação de investidores estrangeiros. A partir de 1995, com o início do governo Fernando Henrique Cardoso foi conferida maior prioridade à privatização. Nessa nova fase os serviços públicos começam a ser transferidos ao setor privado. Foram incluídos os setores elétrico, financeiro e as concessões das áreas de transporte, rodovias, saneamento, portos e telecomunicações. A participação do capital estrangeiro foi bastante significativa no período 1995-2002, atingindo 53%. No âmbito estadual foram privatizadas 20 empresas do setor elétrico, dentre elas, a Eletropaulo em 1998. Por sua vez, o ano de 1997, com a Lei das Telecomunicações, marcou o início do processo de privatização do setor de Telecomunicações (BRASIL, Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio exterior, p. 6-39). Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/pnd/Priv_Gov.PDF>. Acesso em: 01/04/2014.

²⁴ No que se refere a aspectos mais diretamente relacionados com o nosso objeto, a própria Cassiano observa que a partir de 1995, grandes grupos editoriais espanhóis, que já estavam fortemente instalados nos países da América Latina e do Caribe, “desembarcam” no Brasil (ibid., p.v. 17).

²⁵ Embora não tenhamos o ano de chegada de Anaya, outra editora espanhola importante, informações disponíveis na internet apontam que em 2007 esta fez fortes investimentos para ingressar no setor de didáticos, obtendo o 51% do controle da brasileira Escala. Em matéria do jornal Folha on-line de 7 de setembro de 2007, podia se ler:

MERCADO EDITORIAL: HACHETTE LIVRE COMPRA EDITORA ESCALA EDUCACIONAL A venda da Escala Educacional para o grupo Anaya, que pertence à franco-espanhola Hachette Livre, envolveu troca de ações entre os dois grupos. A Anaya passou a deter 51% da Escala Educacional e o grupo Escala ficou com 49% do controle da Editora Larousse do Brasil. É o segundo grande negócio da Hachette Livre na América Latina, no último mês. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi0709200701.htm>>.

Numa nota posterior, citaremos outra matéria, esta do jornal Estado de São Paulo, que aborda os investimentos da Anaya nessa compra.

A pesquisa de Cassiano (ibid. p. 12)²⁶ registra alguns desses casos: a Saraiva compra Atual (1998, aumentando expressivamente sua participação no mercado educacional) e Formato (2003). Abril adquire o controle de Ática e Scipione (2004); FTD compra Editora Quinteto (1997). Essa série de transformações imprime ao mercado editorial outro ritmo, altos investimentos que criam uma maior competitividade e assinalam que o mercado editorial brasileiro de livros didáticos, no final da década de 1990, se perfilava como muito atrativo para os conglomerados editoriais – nacionais e estrangeiros – especialmente pelo peso que implicava, na produção de coleções didáticas nas diversas disciplinas escolares, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC e a consequente compra de livros por parte do Estado²⁷.

De nossa perspectiva, além da abertura econômica ao mercado internacional, com as subsequentes privatizações e chegada dos conglomerados editoriais; outros dois acontecimentos relevantes têm lugar no âmbito educativo: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – que colocou o governo federal como central na coordenação e formulação de políticas nacionais de educação – e da Lei 11.161/05 que estabelece a oferta obrigatória da língua no Ensino Médio e a matrícula optativa por parte do aluno²⁸. Essas duas leis dão lugar a diversos documentos de referência para o sistema educativo brasileiro que afetarão diretamente e de modos diferentes a produção de livros didáticos dirigidos à educação formal. Referimo-nos à elaboração dos Parâmetros Curri-

²⁶ Ver também: O Mercado de livros no Brasil. Mapa do tempo: mercado editorial brasileiro (2013), Disponível em: <<http://prezi.com/zq1pmsvkh25a/copy-of-apresentacao-sobre-mercado-de-livros-no-brasil/>>. Acesso em: maio/2014.

²⁷ O PNLD é um programa do Ministério de Educação que após publicação de edital, seleciona LDs de diversas áreas do conhecimento para serem distribuídos de forma gratuita entre os alunos da rede pública. Segundo Cassiano (2007), o PNLD existia desde 1937 com um formato bem diferente e tinha passado por uma reforma importante em 1985, com a redemocratização do país. Contudo, tomou novos rumos a partir de 1996, momento em que se amplia o público alvo e o Estado passa a garantir a distribuição gratuita para todos. Embora aqui, o foco esteja na língua espanhola (cujo primeiro edital é de 2007), é bom lembrar, segundo dados extraídos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE – Ministério de Educação e Cultura), que a partir de 1995 se universaliza de forma gradativa a distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história. Assim, o PNLD já fazia parte do horizonte de negócios dos grandes conglomerados e a língua estrangeira – inglês e espanhol – passaria a ser, vários anos depois, mais uma oportunidade para as editoras de realizar transações comerciais significativas com o governo federal. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acessado em: 06/06/2014.

²⁸ Muitos trabalhos têm abordado nos últimos anos diversos aspectos da promulgação da lei. González (2009, p. 24) se refere aos problemas e embates políticos que emanam do fato da lei ser federal e da sua implementação estar em mão de cada um dos Estados. Sobre a pressão feita pelo governo espanhol para a promulgação da lei, ver Cassiano (2007) e Rodrigues (2010). Fanjul (2010), por sua vez, aborda a implementação do espanhol em São Paulo.

culares Nacionais (Brasil, 1998) como efeito da Lei de 1996 e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), em virtude da Lei de 2005 que também promove, em certa medida, que poucos anos depois a língua espanhola seja incorporada ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – ao incluir a avaliação de coleções didáticas de língua estrangeira.

A partir desse panorama, que combina aspectos econômicos e do âmbito educativo, podemos tentar caracterizar o mercado editorial que vai sendo delineado ao longo das duas décadas. Por um lado, a partir da década de 1990, se produz a entrada de livros didáticos espanhóis²⁹ que começam a ocupar os novos espaços abertos por demandas emergentes para as quais, de uma perspectiva editorial, não havia materiais disponíveis. Por mais de uma década (1990-2002), os livros importados ocuparam aproximadamente 85% do mercado. A partir de 2003, essa relação se inverte e o mercado passa a ser controlado pela produção nacional que fica com 80 a 85% das vendas³⁰. Por outro lado, o Estado brasileiro que, com a promulgação de diversas leis, documentos e a implementação de certos programas, vai tentando assumir o “cuidado”³¹ do ensino formal da língua, produzindo, aos poucos, um impacto na produção editorial. Essa divisão se consolida mais claramente, sobretudo, a partir de 2009, quando o PNLD passa a incluir em sua

²⁹ Como apresentaremos ainda neste capítulo, no começo dos anos 1990, antes da chegada dos grandes grupos editoriais espanhóis, entram livros produzidos nesse país por meio de importações realizadas por distribuidoras de livros no Brasil.

³⁰ Esses números foram apresentados por Víctor Barrionuevo, Antonio Dormal e Sara G. Tcharkhetian nas conversas que mantivemos com cada um deles. Ainda neste capítulo apresentaremos diversos fatores que iluminam alguns aspectos possíveis para esta inversão numérica.

³¹ Ao falarmos em “cuidado” do Estado, com as aspas deixamos marcas do que entendemos como uma posição sujeita a contradições. Especialmente no governo FHC, ao mesmo tempo em que parecia entrar em ação um Estado “protetor” que com a ampliação do PNLD, tenta regular, ao menos em parte, o ensino de diversas disciplinas, foi levado adiante o processo de privatização no Brasil. O jornalista Aloysio Biondi, no seu livro *O Brasil privatizado. Um balanço do desmonte do Estado*, afirma que foi um processo cheio de aberrações que não foi feito para beneficiar o consumidor (a população), e sim para levar em conta os interesses e a busca de grandes lucros dos grupos que “compraram” as estatais (2003, p. 7, aspas do autor). É bom lembrar que um dos argumentos proferidos para levar adiante o plano que conferia maior prioridade às privatizações foi o de proporcionar melhorias na qualidade dos serviços prestados pelas empresas. No referido livro, o autor apresenta números que permitem compreender as aspas que ele mesmo coloca ao se referir à “compra” das estatais. Biondi mostra, por um lado, como o governo financiava a compra e “engolia” as dívidas bilionárias das empresas e, por outro, refere-se aos lucros garantidos das empresas com os investimentos por parte do governo, os reajustes das tarifas antes das privatizações e as demissões maciças de trabalhadores, que provocaram gastos bilionários com as indenizações (ibid. p. 13-14). Além disso, menciona as campanhas da mídia – para contar com o apoio da população – que anunciavam que as privatizações reduziriam as tarifas (ibid. p. 10).

Apesar dessa posição sujeita a contradição, como dissemos, consideramos relevante registrar que entendemos que, no caso da implantação do Programa (PNLD), os debates estabelecidos entre as diferentes instâncias que participam – a governamental, a dos autores de livros didáticos, a das comissões avaliadoras dos LDs, as de pesquisa e apresentações realizadas em diversos eventos, e a das Editoras –, vão dando forma a um terreno em construção, que apesar das críticas, teve efeitos nas produções editoriais.

avaliação, tal como já antecipamos, as coleções didáticas de língua estrangeira. Esse fato nos permite ir afinando a descrição dessa divisão que se dá para atender âmbitos de ensino cada vez mais delimitados.

De um lado, a produção dirigida ao ensino formal, bastante marcada pelos PCNs, as OCEM e, mais recentemente, pelo PNLD³². Trata-se, especialmente, de LDs produzidos por editoras nacionais ou por grupos que resultaram da fusão de editoras espanholas com nacionais: um setor que consolida o governo brasileiro como o principal comprador de livros do país (Cassiano, 2007)³³. De outro lado, o setor que atende o ensino não formal da língua, na sua grande maioria produções espanholas que a partir de 2001 passam a estar marcadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação (QEER). O Plano Curricular do Instituto Cervantes é outro documento que marca a produção dos livros, alguns dos quais são também avalizados por universidades espanholas³⁴.

Como vemos, emerge aí um mercado editorial cindido, marcado de forma forte e específica pelo modo como acontece a gestão da língua em cada um dos âmbitos de ensino que atendem. Tais âmbitos, já se disse, estão regulados por documentos produzidos em diferentes espaços de enunciação e que, inclusive, poderíamos chegar a dizer que se inscrevem em domínios de dizeres e saberes diferentes, o que, de acordo com formulações de Pêcheux (1988), poderia nos levar a falar de formações discursivas também diferentes. Os documentos que regulam cada um desses âmbitos de ensino e que, consequentemente, “orientam” a produção de livros didáticos para atendê-los, têm um impacto na forma co-

³² Embora a inclusão da avaliação de coleções didáticas em espanhol e em inglês nos editais do PNLD tenha acontecido só em 2007 – no 11º Encontro Nacional do Livro de Manaus –, e a primeira seleção em 2009, as reformas do PNLD já vinham marcando – como antecipamos oportunamente – o setor de livros didáticos, que foi se configurando como o mais rentável (Cassiano, 2007).

³³ Em matéria do Estadão Cultura de 28/01/2012, Arnaud Nourry, presidente de Hachette, naquele momento, comentou que só era possível uma editora estrangeira sobreviver no mercado brasileiro se fizesse livro didático, fato que levou ao grupo franco-espanhol Anaya/Hachette à compra do 50% da Escala Educacional, em 2007. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,hachette-ensaia-volta-ao-brasil,828132>>. Acessado em 06/06/2014.

³⁴ Aqui vale uma observação para compreender o espaço amplo de circulação desses livros que, chegados da Espanha, atenderam e continuam atendendo diversas demandas: os cursos em escolas e institutos de línguas, em aulas particulares individuais, grupais, em diversas empresas e instituições. Também foram utilizados em cursos oferecidos em universidades: como Planet@, (1998, Editora Edelsa), no curso de Letras da PUC-SP; Pasaporte (2007, Ed. Edelsa) nos cursos extracurriculares “Español en el Campus”, dependentes da Área didática de Língua Espanhola (FFLCH), Universidade de São Paulo, dentre outros.

mo os livros se materializam: trata-se, em linhas gerais, de dois modos diferentes de conceber a língua, o sujeito e de significar o próprio processo de ensino³⁵.

Existe aqui uma chave de compreensão disso que estamos caracterizando como um mercado editorial cindido, já que existe uma divisão entre os livros didáticos que atendem cada um desses âmbitos de ensino específicos. No ensino formal existe uma tensão entre o Estado e o Mercado pela gestão da língua. Por um lado, a presença do Estado brasileiro – numa posição atravessada por discursos marcados pela academia – estabelecendo diretrizes: parâmetros, orientações e lineamentos que marcam a produção dos livros. Por outro, um Mercado movido pelos interesses das empresas editoriais que disputam por uma parcela desse setor altamente rentável e que, a despeito da existência de um processo de seleção controlado pelo Estado, também pautam a gestão da língua.

Por sua vez, no ensino não formal, ao não existir a presença do Estado, estamos diante de um âmbito que, de um modo geral, está nas mãos das forças do Mercado (movido pelo capital) e atendido, quase de forma hegemônica por livros espanhóis. Mas se tais livros são os que de forma predominante atendem esse âmbito de ensino, cabe indagar sobre as ausências³⁶: livros nacionais marcados pelo conhecimento produzido no Brasil, não só com relação ao contraste ou à comparação entre as línguas, mas também sobre a necessidade de modelos de ensino nos quais, como afirma Serrani, o componente sócio-cultural tenha explicitamente um lugar relevante (2010, p. 29)³⁷.

Uma resposta possível seria a falta de interesse econômico das editoras nacionais de produzirem para esse âmbito de ensino³⁸. Sendo assim, o conhecimento produzido no campo acadêmico pareceria não atingir os livros didáticos dirigidos a esse setor. Ora, se a produção nacional para esse âmbito é uma ausência que faz pensar; outra ausência, a de livros produzidos em países da América Hispânica, leva também a novas frentes de reflexão e pesquisa³⁹.

³⁵ É preciso esclarecer que há zonas de contato e, em alguns casos, há modos regulares de organizar a progressão do ensino da língua e das temáticas abordadas

³⁶ Embora a ausência não seja total, pensamos que é um significativo que define bem a situação.

³⁷ Para a autora, que se alinha às concepções de linguagem, de sujeito e de língua sobre as quais trabalhamos no capítulo 1, “até para que a língua seja um bom instrumento é preciso considerá-la como muito mais do que um mero instrumento” (ibidem); ela é, retomando conceitos já apresentados e citando ainda a própria Serrani, “matéria prima da constituição identitária”.

³⁸ Insignificante economicamente se comparado com o que representa para uma editora que um livro seja selecionado no PNLD.

³⁹ Pensamos especialmente em países com forte tradição editorial, como México e Argentina, mas também em outros como Chile, Uruguai, Colômbia, etc.

Embora a análise da série de documentos acima mencionados (que vão regulando, em certa medida, esses dois âmbitos de ensino e afetando a produção editorial) não faça parte dos objetivos específicos deste capítulo, entendemos que os recortes apresentados a continuação possibilitam observar os diferentes modos de significar a relação língua/sujeito e o próprio processo de ensino. Em boa parte dos PCNs, das OCEM e do PNLD vincula-se a língua e – no caso do último dos documentos – a produção de livros didáticos a uma compreensão ampla de linguagem e do lugar que ocupa a língua estrangeira na escola, e ainda à relação sujeito/língua – o que implica em ocupar posições marcadas teórica e ideologicamente⁴⁰.

Apresentamos a seguir apenas alguns recortes que permitem compreender melhor a afirmação que acabamos de realizar. Nos PCNs, assinala-se o gesto interpretativo envolvido no trabalho com a linguagem ao ser apontada a “produção de sentido” como a “principal razão de qualquer ato de linguagem” (Brasil, 2000, p. 5). “Os significados embutidos em cada particularidade”, afirma-se, “devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano (ibidem). Ainda, citando Bakhtin, o documento se refere às trocas linguísticas como relações de força entre interlocutores (ibid. p. 6).

Nessa mesma direção, em um fragmento do Guia de Livros Didáticos, PNLD 2012 (Língua Estrangeira Moderna) anuncia-se que o processo de seleção de obras didáticas

[...] foi orientado pelo entendimento da linguagem como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais (Brasil, 2012, p. 10).

Por sua vez, nas OCEM, no capítulo que se refere aos “Conhecimentos de Espanhol”, ao se fazer menção aos motivos para que se ofereça o ensino da língua (“de qualidade”) de acordo com o que prevê a Lei 11.161 de 2005, se atribui a esse acontecimento a força de “um gesto político” ou “um gesto de política linguística” que

[...] exige uma reflexão acerca do lugar que *essa língua* pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam (Brasil, 2006, p. 128, grifos nossos).

⁴⁰ Cabe observar que tanto os PCNs quanto as OCEM apresentam uma autoria marcada pela reflexão de docentes universitários que, inclusive, participam de sua escrita. O mesmo acontece com o edital do PNLD, sendo que, neste caso, o próprio processo seletivo está coordenado por pessoas do âmbito acadêmico.

Como vemos, o documento se refere à necessidade de uma reflexão sobre *essa língua* particular – espanhol –, no processo educativo do estudante brasileiro que permita encontrar diferentes modos de trabalhar não só a relação com a própria língua, mas também *com os povos que a falam*. Em outro fragmento desse documento, embora se reconheça a guinada produzida pela abordagem comunicativa, também se afirma que, na sua aplicação, se pratica uma redução da língua à função de comunicação que desconsidera a complexidade do papel desta com relação ao sujeito, não se atentando para o lugar da subjetividade na aprendizagem da LE (ibid. p. 132)⁴¹.

Ainda, nesse mesmo documento, fala-se no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do aluno (ibid, p. 7). Por sua vez, nos PCNs (2000, p. 28) assinala-se a importância de reconhecer os mecanismos de coerência e coesão que regem a língua estrangeira, para poder produzir (tanto de forma escrita quanto oral) na língua alvo. As reflexões que pinçamos dessa série de documentos, e outras que vêm sendo formuladas especialmente nas últimas duas décadas, assinalam uma política de produção e circulação de conhecimento no Brasil sobre diferentes aspectos do funcionamento da língua espanhola e de seu ensino, que afetam especialmente o âmbito do ensino formal da língua e, também, o movimento de reconfiguração na representação que dela se faz.

No outro âmbito, o do ensino não formal da língua, os livros estão, na sua grande maioria, vinculados ao Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação (2001) que lemos e citamos pela sua versão em espanhol: doravante MCRE (*Marco Común de Referencia Europeo*, 2002). Trata-se de um documento que significa as línguas, o sujeito e os processos de aprendizado em sua relação com o espaço europeu e com uma interpretação específica das “necessidades” do sujeito da linguagem nesse espaço⁴². O MCRE refere-se à necessidade de intensificação da aprendizagem e do ensino de idiomas nos países membros da União Européia que

⁴¹ O texto do documento é o seguinte:

[...] em que pese a grande e positiva guinada que a conhecida abordagem comunicativa produziu no ensino das Línguas Estrangeiras nas últimas décadas, a sua aplicação nem sempre foi muito feliz. De todas as críticas, a mais importante é a redução da língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas (Brasil, 2006, p. 132).

⁴² Retomaremos estas questões no próximo capítulo, ao considerar um LD em sua relação com o MCRE. Analisaremos as tensões e contradições que surgem quando um modo de dizer sobre a língua e seu ensino – produzido em outro espaço geopolítico e plasmado no referido instrumento e em outros que a esse documento se filiam – circula hoje, quase de forma hegemônica, no âmbito do ensino não formal.

propicie uma maior mobilidade das pessoas por meio de uma base para o reconhecimento de certificados de línguas (2002, p.7). Certificar o conhecimento linguístico para a circulação dos estudantes e dos profissionais dentro das fronteiras da União Européia parece ser um objetivo claro do documento, bem diferente dos apresentados pelos documentos produzidos pelo Estado brasileiro em aliança com equipes coordenadas e integradas, em parte, por docentes universitários, o que faz com que sua textualidade esteja atravessada por sentidos vinculados a outras discursividades. Isso produz duas linhas de sentido na forma de olhar a língua e de abordar o trabalho com ela⁴³, criando uma divisão, como dissemos acima, na gestão do espanhol nesses dois âmbitos e uma cisão nas produções editoriais que, de modo cada vez mais diferenciado, os atendem.

Voltando às OCEM (2006), cabe destacar que sua produção implicou contribuições significativas na direção de deslocar certos sentidos sobre as línguas estrangeiras e seu ensino. Assim, nesse documento se faz referência à relação língua/aprendiz e à necessidade de que o sentido do ensino da língua no nível médio supere o caráter veicular (ibid. p. 129). Além disso, em outro fragmento se marcam as significativas diferenças entre o papel da língua estrangeira e o modo de abordá-la no âmbito do ensino regular e dos cursos livres. Para refletir sobre essa afirmação, propomos a análise de um fragmento das OCEM, para compreender possíveis efeitos de sentido que podem surgir, especialmente, na projeção de uma divisão entre esses âmbitos específicos. No documento pode-se ler:

Em primeiro lugar, é crucial que fiquem bem claras as diferenças que deve haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre (Brasil, 2006, p. 131).

Parece possível vincular essa afirmação (encabeçada por “é crucial que”) a uma orientação do dizer do sujeito do discurso: a de marcar diferenças e a de traçar fronteiras para “proteger” esse âmbito formal da entrada de outros sentidos, os que parecem estar vinculados aos do âmbito do ensino livre. Dizemos isto, fundamentalmente, a partir da leitura do fragmento que sublinhamos na retomada que se faz a seguir:

Trata-se de experiências de natureza diferente, que (i) não podem ser confundidas *nem mesmo quando o ensino das línguas na escola é terceirizado* (Brasil, 2006, p. 131) (grifos nossos).

⁴³ É importante mencionar que as fronteiras entre o que designamos aqui como duas “linhas”, não sempre são claras, há entre elas pontos de contato e continuidades (que não foram objetos da pesquisa); no entanto, a tendência, em princípio é a de irem na direção de um distanciamento cada vez maior.

Observe-se que a diferença entre as experiências do âmbito formal e não formal é reafirmada mediante uma negação e reforçada pelo fragmento “nem mesmo quando...”⁴⁴.

A seguir, vejamos o movimento que se faz mediante uma negação que recai sobre a própria enunciação, indicando o que pode e deve ser dito a partir desse lugar: “Não se trata de questionar ou criticar a atuação das escolas/academias de línguas”, marcando algo que não seria da incumbência do documento e do Estado. O escopo dessa negação passa a ser substituído pelo que se afirma no fragmento introduzido por “mas”:

[...] mas de fazer ver que (ii) *não se pode identificar a proposta e os objetivos desses institutos com a proposta educativa e os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras no espaço da escola regular*, no qual o ensino da língua estrangeira, reiteramos, (iii) *não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo*, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão (Brasil, 2006, p. 131).

Mediante a primeira negação que ressaltamos em itálico é retomada e ampliada a afirmação da diferença entre os dois âmbitos referidos; já no caso da segunda, o escopo se refere ao modo de abordar essa língua em contexto escolar.

Para a análise desse recorte e, especialmente, das negações marcadas com (i), (ii), (iii) nos dois fragmentos das OCEM acima apresentados, consideramos produtivo tomar como base a proposta teórico-metodológica traçada por Indursky (2013), com base em conceitos de Culioli⁴⁵ que a pesquisadora mobiliza a partir de sua linha teórica – a AD de linha materialista. Segundo a autora,

[...] quando o sujeito do discurso pode e deve dizer o que diz a partir de seu lugar social, ele o faz com uma predicação afirmativa, identificando seu dizer com o saber da FD que o afeta (2013, p. 264).

Assim, na afirmação que dá início à sequência abordada, a orientação do dizer avança na direção de defender e justificar a necessidade de que “fiquem bem claras as diferenças que deve haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre”. Mediante essa afirmação iden-

⁴⁴ Esse fragmento implica a “inclusão” de um caso que parece contemplar algo da ordem do que acontece no real ou do que é muito possível que aconteça: “a terceirização do ensino de línguas na escola”. Irrompe, assim, no meio dessa textualidade, a designação de um fato que traz mais elementos para compreender as condições de produção do documento.

⁴⁵ A obra de Culioli, referida por Indursky, é: *Pour une linguistique de l'énonciation; opérations et représentations*. Paris, Ophrys, 1990.

tificam-se e estabilizam-se determinados sentidos: a língua e o modo de abordá-la em ambos os âmbitos têm um “papel” claramente diferente.

Aqui, a pergunta que emerge (que contribuirá na posterior compreensão da série de negações) é: quem seria o outro desse sujeito do discurso que nessa enfática afirmação – “é crucial” – permite que se identifique no interior da predicação afirmativa que existem sentidos diferentes possíveis de serem ditos. Em sua materialidade aparece a designação de um jogo de forças, no qual se luta ou se debate sobre os modos de anteciper esses dois âmbitos (na escola, fora da escola) e de, nestes, projetar o sujeito da linguagem, a língua, a própria escola e seu lugar, além de falar sobre o lugar do Estado com relação ao universo do “privado” e ao espaço não formal da educação. Isto nos leva diretamente a dizer que em alguma região do interdiscurso, haveria a negação de sentidos que nas OCEM estão sendo afirmados numa modalidade marcada por alta veemência. De fato, a negação é – retomando Indursky – um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos e seu estudo possibilita evidenciar o caráter heterogêneo do discurso (ibid. 261); pelo avesso, a própria afirmação, assim colocada, permitiria identificar a construção de uma alteridade que, em outros discursos, estaria negando o que aqui se afirma.

Para avançar nas questões que acabamos de abordar – a não identificação com outros discursos, a necessidade de delimitar uma fronteira com uma alteridade, que se materializa fundamentalmente mediante três das negações destacadas (i, ii, iii) –, é necessário colocar o fragmento recortado em relações de sentido com o interdiscurso. Para isso, mobilizamos a interpretação realizada por Rodrigues (2010) acerca de aspectos do funcionamento do arquivo jurídico sobre as línguas estrangeiras para chegar a interpretar o que ela designa como um “processo de desoficialização”. Segundo a autora (ibid.), a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, exclui as “línguas estrangeiras” da grade de disciplinas obrigatórias⁴⁶. De acordo com a estudiosa (ibid.), com essa lei se inicia um processo de *desoficialização* das disciplinas de línguas estrangeiras por parte das instâncias governamentais: com o apagamento das línguas estrangeiras coloca-se em funcionamento um imaginário, diz Rodrigues, a partir do qual os conteúdos de línguas estrangei-

⁴⁶ Rodrigues assinala que “na textualidade da LDB de 1961 opera um apagamento sobre as línguas estrangeiras que habitavam o espaço escolar até aquele momento por meio da exclusão absoluta desse sintagma – línguas estrangeiras – na materialidade da lei” (2010, p. 90). A LDB de 1961 alterou as rotinas e relações que existiam entre as várias línguas (inclusive o espanhol) que conviviam desde 1942, por efeito da Lei de Capanema, no contexto escolar até aquele momento (2012, p. 84-88).

ras deveriam ser um componente extracurricular, oferecidos fora da grade curricular, ou, até mesmo, podendo passar por um processo de terceirização (2012, p. 88)⁴⁷ – significante que, como já observamos, aparecia na estrutura inclusiva detectada no fragmento das OCEM que abordamos⁴⁸. Dessa forma, o conteúdo dessas disciplinas se torna completamente alheio ao projeto pedagógico da instituição escolar (ibid.).

Esse processo de desoficialização detectado por Rodrigues que se inicia com a LDB de 1961, mas que tem continuidade nas LDBs de 1971, 1976 e 1996 é responsável por produzir e cristalizar uma cisão entre o ensino de línguas estrangeiras e os conteúdos curriculares do ensino regular (2012, p. 100-104)⁴⁹. A autora aponta ainda que esse processo contribui para a desvalorização da disciplina enquanto parte integrante do currículo escolar, perpetuando o imaginário de que “língua estrangeira moderna não se aprende na escola” e retroalimentando assim a disjunção entre “língua do mercado” e “língua da escola” (ibid, p. 102-103)⁵⁰. Destaca também que a disjunção funciona como um pré-construído, incluso entre acadêmicos da área que vaticinam o fracasso do ensino de língua estrangeira na escola (ibid, p. 103).

Pensamos que os sentidos vinculados a esse processo de desoficialização que opera na memória – “disciplinas fora da grade” (fora do horário escolar, ou fora do currículo), “terceirização”, “língua não se aprende na escola”, dentre os principais – são fundamentais para compreender a direção do dizer da sequência apresentada das OCEM. Nesse sentido, vale lembrar aqui que as Orientações Curriculares para o ensino da disciplina Espanhol (2006) surgem em virtude da Lei 11.161, promulgada um ano antes (2005), que estabelece a obrigatoriedade da oferta do espanhol no ensino médio e a matrícula facultativa. Inclusive, cabe observar que essa lei, segundo a própria Rodri-

⁴⁷ Com a data de 2012, fazemos referência ao livro publicado a partir da tese de doutorado da mesma autora (citada como 2010).

⁴⁸ Vale a pena retomar a materialidade do fragmento: “Trata-se de experiências de natureza diferente, que não podem ser confundidas *nem mesmo quando o ensino das línguas na escola é terceirizado*” (Brasil, 2006, p. 131) (grifos nossos).

⁴⁹ Remetemos ao trabalho da autora caso o leitor queira acompanhar a análise minuciosa da materialidade de cada uma das LDBs que a levam a essa afirmação.

⁵⁰ Segundo Rodrigues, por um lado há uma língua estrangeira da escola, cujos sentidos entram em relação com “escassez”, “desimportância”, “inutilidade”; e os sentidos atribuídos ao processo de aprendizagem entram em relação com “fracasso”, “ineficácia” e “esquecimento”. Por outro lado, há uma língua estrangeira dos cursos livres, cujos conteúdos entram em relação com “necessidade real”, “uso efetivo”, “eficácia de conhecimento adquirido”; por isso, o processo de aprendizagem nesse âmbito traz sentidos que se relacionam com “prazer”, “ausência de esforço”, “pragmatismo”, “sucesso” (2012, p. 102).

gues, por conta da indeterminação que atravessa sua textualidade se inscreve no referido *processo de desoficialização*⁵¹.

A série de sentidos instalada por esse processo se inscreveu na *memória discursiva*, produzindo um efeito de naturalização da instância privada dentro da escola (a terceirização mencionada), especialmente nos anos 90 (Rodrigues 2010). Segundo Rodrigues, a lei de 2005 traz “de inédito para o interior da legislação educacional não apenas o reconhecimento da significativa presença da «rede privada» no setor da educação brasileira, mas também a possibilidade de que cada sistema atue diferentemente para cumprir a oferta das línguas estrangeiras no Ensino Médio”⁵² (2010, p. 149).

Ao voltar sobre a afirmação taxativa e a série de negações que a retomam traçando a fronteira entre o âmbito formal e o não formal no fragmento das OCEM abordado, podemos pensar que estas indicariam uma certa contradição, pois aparecem num documento produzido pelo próprio Estado, através de seu Ministério de Educação – o Estado “autor” da lei de 2005 que, como afirma Rodrigues (ibid.), reconhece a rede privada dentro do sistema público de ensino. Porém, essa série (afirmação + negações) está produzida a partir de uma posição sujeito que se relaciona com uma autoria complexa vinculada a discursividades da academia e, inclusive, atravessada por saberes de um certo lugar teórico. Assim, materializa-se aí o traçado de fronteiras com relação a (outros) discursos vinculados ao Estado como produtor. Tal traçado marca uma não identificação com a série de sentidos fortemente cristalizada na memória. Para compreender isso, analisamos a série de negações que recuperamos aqui para facilitar a leitura⁵³:

- Trata-se de experiências de natureza diferente, que (i) não podem ser confundidas nem mesmo quando o ensino das línguas na escola é terceirizado. Não se trata de questionar ou criticar a atuação das escolas/academias de línguas, mas de fazer ver (ii) que não se pode identificar a proposta e os objetivos desses institutos com a proposta educativa e os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras no espaço da escola regular, no qual o ensino da língua estrangeira, reiteramos, (iii) não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade

⁵¹ “Essa lei altera as rotinas de uma memória que se constituiu no arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras ao provocar dois movimentos de acomodação: 1) a passagem da **não obrigatoriedade** à **oferta obrigatória** do espanhol e 2) a passagem da **não determinação** de uma língua estrangeira específica, para a inserção, pela primeira vez, de **uma** língua estrangeira, o espanhol” (Rodrigues, 2010, grifos da autora).

⁵² Art. 4 da Lei: A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centros de Estudos de Línguas Modernas (apud Rodrigues, 2010).

⁵³ Deixamos de fora a negação que analisamos acima como recaindo sobre a própria enunciação.

complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão (Brasil, 2006, p. 131, numeração e sublinhado nossos).

Essas negações, justamente, à luz do que Rodrigues designa como “processo de desoficialização das línguas”, negam sentidos instaurados em textos produzidos também pelo Estado, presentes no arquivo jurídico. Para ver isso mais claramente, recorremos ao trabalho da própria Indursky (2013) que permite entender o funcionamento das operações focalizadas (as negações). Se por um lado, as marcas da negação são explícitas: *não, nem*; o discurso do outro é implícito: “não pode ser dito pelo sujeito” desse discurso – tal como nos permite afirmar Indursky (ibid. p. 266) – e “passa a constituir o indizível”. A própria autora afirma que para identificar esse discurso que não está explicitado, é preciso transformar metodologicamente a negação em afirmação (ibid., p. 277), só assim, observa, o outro discurso pode ser tangenciado. Vejamos, então, as afirmações que seria possível “explicitar”:

- (i) As experiências fora do ensino regular, no ensino regular, e neste mesmo quando for terceirizado, podem ter a mesma natureza.
- (ii) A proposta e objetivos desses cursos podem ser os mesmos.
- (iii) No âmbito escolar a língua estrangeira pode ter um fim em si mesmo, sem necessariamente interagir com outras disciplinas.

Essas afirmações seriam possíveis na linha de sentidos instaurada na memória discursiva pelo processo de desoficialização detectado por Rodrigues (2010). Nesse sentido, as negações negam o que as formulações acima afirmam e traçam as fronteiras, preparando as bases para romper com esses discursos, que também desde o Estado brasileiro, permitiram a entrada dos cursos livres no ensino regular. Afirmando primeiro e negando depois, nesse documento defende-se (e o significante é aqui muito apropriado⁵⁴) que nesses âmbitos, a natureza e os objetivos do estudo da língua são diferentes.

Ante essa afirmativa e entendendo que a língua constitui subjetividades, cabe indagar se os aspectos apontados pelas OCEM implicariam, de fato, as diferenças entre o ensino na escola regular e o oferecido fora dela. No documento se afirma que *no espaço da escola regular, (...) o ensino da língua estrangeira, não pode nem ser nem ter*

⁵⁴ É possível ver um sujeito do discurso aí afetado pelas condições de produção específicas, que acabamos de abordar, mas também por todas as que neste capítulo foram apresentadas; dentre elas, o processo de mercantilização e instrumentalização das línguas.

um fim em si mesmo. A negação leva a refletir sobre o discurso outro que se faz presente, um discurso que levaria a pensar que “fora da escola” a língua pode ser e ter um fim em si mesmo, fazendo surgir uma perspectiva instrumental que entendemos que não é a que está na base do documento. Indagamos ainda considerando o que aí se diz: será que fora do ensino regular a língua estrangeira não tem que interagir com outras disciplinas, encontrando interdependências e convergências (a história, a literatura, o cinema, etc.), *de modo* – como se diz no próprio documento – *a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer, ocupando um papel diferenciado na construção do cidadão?* E, ainda, caberia perguntar: haverá um momento em que um sujeito termina de se formar como cidadão? Não seria produtivo pensar que fora do ensino regular as práticas simbólicas que conduzem o processo de aprendizado da língua poderão atingir (ou não) a subjetividade desse cidadão apresentado como “já constituído”⁵⁵?

Como explicitamos no capítulo 1, nosso olhar nos leva a pensar que a diferença no trabalho realizado nesses âmbitos (o da escola regular e o do ensino não formal) teriam a ver mais com a idade dos alunos, o número elevado deles nas salas, o tempo de aula, o número de aulas ministradas pelos professores, etc., ou seja, com as condições em que acontecem as práticas em contexto escolar, e menos com o modo de olhar a língua e a relação que o sujeito possa estabelecer com esta. De nossa perspectiva, as práticas com a língua estrangeira sempre trarão implícitas a produção de sentidos, intervindo assim nos processos de subjetivação.

No documento, o sujeito do discurso, ao procurar se distanciar de certas discursividades com as quais busca estabelecer uma fronteira, acaba produzindo um outro efeito: aquilo que não se quer para a escola – que nela circule uma concepção de língua e de sujeito arraigadas na memória discursiva e reafirmada pelo processo de mercantilização das línguas – acaba sendo reforçado como próprio do âmbito não formal de ensino.

A análise realizada é produtiva no sentido de promover um movimento que tente deslocar e ressignificar sentidos para o ensino da língua no âmbito não formal. Isto possibilitaria traçar um caminho diferente para o processo de aprendizado nesse âmbito, que contemple o sujeito brasileiro que por ele transita em suas especificidades.

⁵⁵ Vale lembrar que esses cursos são oferecidos a adultos, mas também a crianças, adolescentes, estudantes universitários, etc.

Até aqui, nos dois primeiros itens deste capítulo, nos centramos nas transformações das condições de produção mais vinculadas ao setor editorial, dentro do que entendemos como um novo período na gramatização do espanhol no Brasil. Os deslocamentos na conjuntura histórica daquela época tiveram seus efeitos sobre a configuração e o funcionamento do mercado editorial: se nos anos 1990 mudam as representações sobre a língua espanhola no Brasil e isso exerce um impacto sobre sua demanda, também existe um impacto sobre as representações dos livros que deviam intermediar as práticas dos novos estudantes. O que existia parecia não estar à “altura” dos novos desafios, criando-se uma sensação de vazio e dando lugar à chegada e expansão do que se apresentava como “novo”. O *Manual de español* de Idel Becker (1945), que tinha sido o livro de maior circulação e um dos que mais se utilizava para o ensino da língua, parecia, junto com os outros que estavam em circulação, não poder responder às demandas do ensino da língua nos novos espaços: dos negócios, das transações comerciais, das informações e circulação; e em outra ordem de categorização, também parecia não poder atender à “rapidez” exigida.

Os livros espanhóis são importados no início da década de 1990 para ocupar um mercado editorial aparentemente “vazio” de oferta de livros. Na transição entre as décadas estudadas se produz a passagem das pequenas empresas aos grandes grupos editoriais – tanto nacionais quanto estrangeiros – que injetam no mercado quantias enormes de dinheiro, imprimindo outro ritmo aos negócios, novas “estratégias de marketing” e uma competitividade que produz uma continua “renovação” na oferta de livros didáticos. A partir de então, a vida útil dos livros fica mais curta. Nessa década, as editoras espanholas (em alguns casos já fusionadas com editoras nacionais), num movimento de expansão, também produzem livros para o âmbito não formal com autores brasileiros ou residentes no Brasil⁵⁶, gramáticas pedagógicas para brasileiros⁵⁷ e também livros para o ensino regular aqui não contemplados.

Mas é no final do período estudado que vemos surgir claramente dois “mercados” diferenciados que se vinculam justamente a âmbitos de ensino também cindidos: o do ensino formal e o do não formal, para os quais existem livros específicos.

⁵⁶ Como por exemplo, *Clave, español para el mundo* (C. Jacobi, E. Melone, L. Menon; Santillana/Moderna, 2007, produzido no Brasil)

⁵⁷ Aqui, podemos citar *Gramática y práctica de español para brasileños* (A. Fanjul organizador; Santillana/Moderna, 2005); *Gramática contrastiva del español para brasileños* (C. Moreno, G. E. Fernández, SGEL, 2007).

Nesse sentido, para finalizar o capítulo, apresentamos uma recapitulação, na qual os livros ganham um lugar de destaque. Neste novo percurso propomos, por um lado, estabelecer algumas comparações entre os livros dos dois períodos de gramatização do espanhol aos quais fazemos referência neste capítulo⁵⁸. Por outro, embora de forma sintética, tentamos reconstruir a entrada dos livros espanhóis, os possíveis efeitos nas produções nacionais, a diversificação na oferta e a expansão da presença da Espanha em Brasil através do mercado editorial e da produção de LDs que hoje atendem, quase de forma hegemônica o âmbito do ensino não formal da língua.

Sobre os livros que apresentaremos resta dizer que, do universo existente, selecionamos apenas alguns dos que poderiam acompanhar o traçado proposto, deixando claro que outras escolhas seriam possíveis. Para tanto, levamos em consideração que fossem livros produzidos pelas editoras espanholas, dirigidos ao ensino não formal, aos públicos diversificados e aos “fins específicos” surgidos nessas décadas.

3. Os livros espanhóis no mercado brasileiro

Os livros espanhóis começam a chegar ao Brasil, já se disse, no final dos anos 1980 por meio de importações realizadas por diversas distribuidoras⁵⁹, mas é no começo dos anos 1990 que a entrada de produções espanholas vai adquirindo outras dimensões.

Três desses livros foram *Español 2000* (Sgel, 1981), *Para Empezar* (Edelsa, 1984); *Esto Funciona* (Edelsa, 1985)⁶⁰. Naqueles anos, ainda tinha circulação expressi-

⁵⁸ Não abordaremos possíveis mudanças ou continuidades dos conteúdos e de propostas pedagógicas, o que demandaria uma análise interna bastante exaustiva dos livros didáticos (LDs) e isso, de fato, implicaria outro trabalho. Apresentamos algumas marcas mais regulares relativas ao formato das coleções, às capas e títulos, tomados como materialidades que produzem sentido.

⁵⁹ De forma geral, as distribuidoras importavam os livros para serem distribuídos em um mercado de pequenas livrarias pulverizadas por todo o país. Segundo conversa com Bernardo Gurbanov, proprietário da Livraria Letraviva, o que mais vendiam naquela época eram livros de psicanálise, filosofia, das ciências humanas em geral e literatura e, junto com essas obras, eram importados livros para o ensino de espanhol. Segundo Víctor Barrionuevo, as três distribuidoras mais significativas dessa época eram: a própria Letraviva, Livro Iberoamericano e Enterprise Idiomas, esta última, segundo seu diretor, o próprio Barrionuevo, foi a primeira em vender livros didáticos de forma massiva. Outro ponto importante de distribuição de livros foi a filial do Grupo francês Hatier-Didier, instalada em Curitiba. Existiu nesses anos um acordo de fidelidade comercial entre Enterprise e o grupo francês: Enterprise não podia vender livros de espanhol e francês que não fossem importados pelo grupo, e este, por sua vez, não podia vender a outros distribuidores de São Paulo e do Brasil..

⁶⁰ Segundo Víctor Barrionuevo, as importações iniciais de Enterprise foram de *Para Empezar* e *Esto Funciona*, com números “tímidos”: uns 500 livros de cada título, para uso interno da própria Escola, da

va em São Paulo o *Manual de Espanhol* (Idel Becker, 1945)⁶¹ que com mais de setenta edições e quarenta anos de circulação foi o livro de maior durabilidade no mercado editorial. Outros livros também circulavam em espaços específicos⁶². Vejamos as capas do *Manual* e de dois dos LDs mencionados:

Manual de Español; Nobel, [1945] 76ª ed, 1988⁶³

Español 2000; SgeI, 1981⁶⁴

Para empezar; Edelsa, 1984⁶⁵

Faculdade IberoAmericana e de alguns CELs (Tatuapé, Tucuruvi, Penha, Mooca). Outro livro que circulou nessa década e na anterior foi *Vida y diálogos de España* (Rojosastre, Rivenc, Ferrer, 1976) da editora Didier. Desta mesma editora, via a filial de Hatier-Didier, chegou *Caminos del idioma* (P. Fourneret, S. Kourim-Nollet, A. M. Pla, 1991), também com importações de 250 exemplares por semestre ao longo de alguns anos, para uso interno da escola Enterprise.

⁶¹ Segundo informações obtidas em conversa com as professoras Neide Maia González (USP) e Fátima Cabral Bruno (USP) nessa década existiam poucos livros nacionais disponíveis além deste Manual, muito difundido no mercado.

⁶² É o caso, por exemplo, da “Gramática da língua espanhola – Antologia e exercícios” (M. Carvalho, A. Carneiro, 1ª ed. 1969), produzida pela Fundação Nacional de Material Escolar FNME, MEC. Segundo conversa com a professora Fátima C. Bruno, a Gramática foi usada no curso de Turismo da “Fundação Bradesco” no final dos anos 1970.

⁶³ Autor: Idel Becker.

A passagem da década de 1980 para a seguinte deixa marcas nas produções editoriais das quais podem ser apontadas algumas regularidades⁶⁶. Tais marcas acompanham uma tendência geral de novas modalidades editoriais que, no caso do Brasil e do ensino da língua espanhola, aparecem nas produções provenientes da Espanha que começaram a circular, já se disse, a partir da década de 1990⁶⁷. Como pode se observar nas capas apresentadas a continuação – especialmente se comparadas com o *Manual* de Idel Becker –, os avanços tecnológicos e a transformação operada pela circulação de novas modalidades editoriais afetaram nesses anos o desenho gráfico dos livros: surgem as cores e as imagens das capas e, também, uma combinação de materialidades significantes nas atividades propostas no interior dos livros: imagem, desenho, áudio, texto⁶⁸.

Vamos a hablar; Ática, 1990⁶⁹

Ven; Edelsa, 1990⁷⁰

⁶⁴ Os autores são: J. Sánchez Lobato, N. García Fernández.

⁶⁵ Os autores são: M. Peris, L. López, Sans Baulenes; M. Bleger.

⁶⁶ Como já foi antecipado, aqui não entraremos nos LDs, apenas nos centraremos em alguns aspectos da instância paratextual.

⁶⁷ Vale lembrar que o enfoque comunicativo e por tarefas, e toda a série construída no segundo item do capítulo 1 sobre as especificidades dos LDs dentro do universo mais amplo de instrumentos linguísticos, caracterizam as particularidades de grande parte desses livros que, a partir dos anos 1990, começam a chegar ao Brasil.

⁶⁸ Como já se disse no capítulo 1, o áudio é um elemento que se faz fortemente presente nesses anos. A fita cassete dos inícios (ausente no período anterior) é substituída mais tarde por novas tecnologias: o CD primeiro e, em seguida, o DVD.

⁶⁹ Os autores: F. Pedraza, M. Rodríguez. Embora o livro tenha sido produzido no Brasil pela editora Ática, foi fruto de um material elaborado pelos assessores da Consejería da Espanha e utilizado no início dos cursos extracurriculares que o Colégio Miguel de Cervantes ofereceu para a comunidade a partir de 1988. Dois anos depois, as apostilas produzidas nessa experiência se transformaram no livro. As informações foram fornecidas por M. Cibele González P. Alonso, da Administração do Colégio Miguel de Cervantes, em resposta a um e-mail encaminhado a ela com uma série de questões.

⁷⁰ Autores: F. Castro, F. Marin, R. Morales, S. Rosa.

Se a fragmentação e a combinatória de materialidades que compõem o livro é uma realidade nessa passagem de um período ao outro, também podemos observar que desaparece como tendência a figura do autor único, substituído por uma equipe de autores, o que, dentre outros efeitos e sentidos, aceleraria o processo de produção⁷¹. Outra marca importante nessa passagem é o surgimento do guia dirigido ao professor⁷².

O livro *Ven*, apresentado acima chega ao Brasil no começo dos anos 1990, atendendo de forma ampla o aumento da demanda⁷³ e adquirindo, assim, a particularidade de ter sido “pioneiro” dessa época de mudanças nos paradigmas editoriais. A baixa concorrência no momento de sua entrada no mercado permitiu um rápido aumento das vendas, de modo que o livro passou a ocupar um amplo espaço desse mercado que exigia novos materiais. Segundo conversa com Víctor Barrionuevo, a partir de 1993, as importações do livro – exclusivas da distribuidora Enterprise Idiomas – foram realizadas via a filial do Grupo francês Hatier-Didier, instalada em Curitiba. Dos 500 exemplares de *Para empezar e Esto funciona* importados no começo do processo, passou-se a 130.000 exemplares do *Ven*, em 1997; a 140.000 em 1998, e a 131.000 em 1999. A venda foi tão significativa⁷⁴ que Enterprise propôs à própria Edelsa fazer o livro com capas personali-

⁷¹ Alguns dados permitem observar de forma clara o que acabamos de assinalar. Aproveitando uma tabela construída a partir do relatório de um projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Federal Fluminense (Freitas, et. al., 2013), que faz um levantamento bibliográfico de livros de espanhol dirigidos ao ensino formal (1925-2011) rastreados pelo Brasil, constatamos que dos 28 livros relevados até 1990 – ano que colocamos como um divisor de águas na gramatização do espanhol como língua estrangeira no Brasil – 25 pertencem a um único autor (aproximadamente 90% do total), e três são produções com mais de um autor. Já dos 32 livros produzidos a partir de 1990, 14 livros são obras de um único autor (43,4%) e 18 são produções com mais de um autor (56,6%). Vale apontar que os 60 livros contemplados são produções nacionais. Dos livros que na década de 1990 chegam da Europa, não se tem registro, pelo menos na pesquisa até aqui realizada, de livros produzidos por um único autor.

⁷² No levantamento realizado pelo projeto citado na nota anterior, se identificou que a primeira guia dirigida ao professor é de 1990. As coleções espanholas que chegam no decorrer da década de 1990 também incluem esse volume por separado e, ainda, um livro de exercícios para os alunos.

⁷³ Embora não tenhamos números para apresentar, as quatro pessoas do setor editorial com as quais mantivemos conversas – Víctor Barrionuevo (Librería española e hispanoamericana, continuação de Enterprise Idiomas), Bernardo Gurbanov (Letraviva), Sara Ganimian Tcharkhetian (gerente da área de espanhol da Livraria e distribuidora Disal, representante exclusiva de Edelsa) e Antonio Dormal (SBS) – afirmaram que as altas vendas concentradas num único livro não voltaram a se repetir devido, especialmente, à pulverização do número de editoras e, consequentemente, ao aumento de livros em circulação.

⁷⁴ Existe uma variável fundamental ao se falar em importações: a influência da cotação do dólar e o impacto que a oscilação da moeda produz num mercado internacional de importações/exportações. Em 1994, durante o governo de Itamar Franco, entra em vigor o Plano Real que estabeleceu a paridade da moeda brasileira (o real a partir de então) com o dólar. Em 1994 o Real chegou a ser cotado em 0,84 x 1 dólar, chegando a quase 4 reais por dólar em 2002. Isso teve um impacto importante nas vendas, já que os livros importados passaram a ter um custo de mais do dobro dos valores anteriores, provocando uma ampla diminuição nas vendas.

zadas para CNA⁷⁵ e SENAC. Posteriormente utilizou-se a mesma estratégia com o livro *Planet@*, da mesma editora, personalizando as capas para os cursos de Yazigi, como pode se observar a seguir:

Ven, SENAC (1997)

Ven, CNA (1997)

Planeta, YAZIGI (1997)

Se nos referimos ao *Ven* como “pioneiro” de um período – designação que poderia representar a visão editorial – é porque sua chegada ao Brasil e sua distribuição/venda massiva, quase sem concorrência, parece ter chamado a atenção das editoras nacionais para uma nova configuração do mercado editorial, o que nos leva a formular a hipótese de que, especialmente esse livro (mas provavelmente não só ele) teria funcionado como um elemento disparador de produções nacionais. Vejamos as datas dos primeiros livros de espanhol de algumas editoras importantes do setor, especialmente nesse novo paradigma editorial: Scipione publica *Español sin fronteras* em 1993⁷⁶; Saraiva, *Hacia el español* em 1996⁷⁷; Moderna, *Mucho, español para brasileños* em 1996; Ática *Espanhol série Brasil* em 2003⁷⁸.

Nas duas décadas que recortamos, as novas representações sobre a língua geram novas e diversificadas demandas, fato que se torna um dos eixos da competência entre

⁷⁵ Cada um dos níveis do livro *Ven 1*, *Ven 2* e *Ven 3* estava divididos em dois, com o qual dava um total de 6 livros com as capas correspondentes. Segundo o próprio Víctor Barrionuevo (quem também nos forneceu as capas personalizadas aqui apresentadas), as capas, prólogos e créditos eram produzidos no Brasil, mas a impressão e venda saía da Espanha; uma exportação da editora Edelsa exclusivamente para Enterprise Idiomas. A estratégia comercial de capas personalizadas era uma forma de “fidelizar” o cliente e este, por sua vez, fidelizar seus alunos.

⁷⁶ Autores: Sánchez Hernández, J; Jiménez García, M. A.

⁷⁷ Autores: Cabral Bruno, F.; Mendoza, M. A.

⁷⁸ Autor: Rodrigues Martin, I.

as editoras, aumentando a produção e oferta de livros. Como já se disse, houve naquela época, especialmente a partir dos anos 2000, fortes investimentos econômicos por parte dos conglomerados editoriais⁷⁹, criando-se uma concorrência acirrada e novas “estratégias de marketing” que desenvolvem certo culto pelo “novo” (Romero, 2007)⁸⁰, pela mudança: um aspecto que se materializa nas diversas reformulações de livros⁸¹. Também surgem no mercado demandas específicas⁸²: produções para crianças, adolescentes e adultos⁸³; e como permitem observar as séries apresentadas embaixo, livros dirigidos ao mundo empresarial e preparatórios para as provas de proficiência que se realizam para obter o DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira)⁸⁴.

⁷⁹ Esse aspecto, embora não pesquisado em termos numéricos, é de suma importância para compreendermos as transformações do funcionamento do mercado editorial.

⁸⁰ Essas tendências foram observadas também em outras disciplinas e por autores que analisam livros didáticos em outros países. Romero, ao estudar a idéia de nação em textos escolares na Argentina, aponta mudanças semelhantes como produto da chegada a esse país de práticas desenvolvidas na Europa, especialmente na Espanha (2007, p. 150).

⁸¹ Apresenta-se como uma regularidade o lançamento de livros de diversas editoras com a designação “novo”: *Ven / Nuevo Ven* (Edelsa, 1990-2003) *Avance / Nuevo Avance* (SGEL, 2002-2010).

⁸² Na revista *Noticiassgel*, da Editora SGEL, número 32 de setembro de 2003 (sem identificação de autor), encontramos uma informação relevante para esta questão específica que estamos abordando e que nos permite ver que o espanhol nas escolas brasileiras já era foco das atenções desde antes da promulgação da Lei 11.161 de 2005 :

(...) la demanda de la enseñanza del español nos ha obligado a buscar representantes en algunos países. Es el caso concreto de Brasil, donde la enseñanza del español tiene gran relevancia y en donde, al estar el aprendizaje del español muy implantado en las escuelas, nos ha llevado a elaborar métodos específicos teniendo en cuenta el currículo que tienen que seguir los estudiantes brasileños. Es tanta la demanda del español en tierras brasileñas que desde hace dos años contamos con un representante.

⁸³ Outras designações permitem compreender a diversificação dos livros: *Técnicas de correo comercial* (M. A. Palomino, Edelsa, 1997); *Técnicas de conversación telefónica* (G. G. Mangas, M. C. Marcos de la Losa, Edelsa, 1998); *Actividades lúdicas para la clase de español* (Sgel, C. Moreno, J. García, R. García, A. Hierro Montosa, 2005), dentre outros.

⁸⁴ Outro livro preparatório para as provas é *Pruebas de nivel ELE. Modelos de examen de clasificación* (Sgel: P. Gozalo, M. Marín, 2008). Vale lembrar, já se disse, que desde 1988 o Estado espanhol conta com mais um instrumento linguístico dentro de sua política de língua: a certificação “Diploma de español como lengua extranjera/DELE”), emitida e reconhecida pelo Ministério da Educação, Cultura e Esporte da Espanha. As provas são elaboradas pela Universidade de Salamanca que, em colaboração com o Instituto Cervantes, também as avalia.

Socios 1; Difusión, 1999

En equipo, Edinumen, 2000

Al Día; Sgcl, 2003

B intermedio 2; Edelsa, 2006

El cronómetro, nivel intermedio;
Edinumen, 2007

El cronómetro, nivel superior;
Edinumen, 2007

Outra regularidade desse período, como já se disse, é a regulação exercida por diversos documentos que afeta a produção editorial. A partir de 2001, os livros produzidos na Espanha trazem explicitada sua vinculação ao *Marco Común de Referencia Europeo* (MCRE), e por vezes, também, ao Plano Curricular do Instituto Cervantes e a alguma universidade espanhola. Esses aspectos presentes nas capas e nas apresentações dos LDs assinalam os documentos e as instituições cujas diretrizes regulam e determinam certos lineamentos da produção dos livros, como pode se observar nas capas apresentadas a continuação:

Nuevo Ven, Edelsa, 2003

Agencia ELE, Sgel, 2011

A série de aspectos apresentados vai delineando certas características do mercado editorial desses anos. Isso permite acrescentar uma comparação entre os títulos dos livros dos dois períodos abordados, observando aspectos que permitem assinalar certas regularidades. Para começar, vejamos a materialidade de alguns dos títulos do período que demarcamos entre 1920 e 1990⁸⁵:

- *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, Antenor Nascentes (1920);
- *Manual de Español*, Idel Becker (1945);
- *El castellano contemporáneo (gramática y texto). Para uso de los colegios brasileños*, de Candido Jucá Filho (1944);
- *Español Básico*, José Ramón Calleja Alvarez (1953);
- *Manual de Español*, Antonio C. Cortés (1960);
- *Compêndio de español*, Aristóteles de Paula Barros (1968);
- *Curso práctico de español*, Francisco Frigério (1969);
- *Español aplicado*, de Juan J. Mouriño Mosquera (1973);
- *Español Básico*, María del Carmen Aladrén (1978);
- *Español actual*, María del Carmen Aladrén (1988).

De forma geral, podemos apontar duas regularidades. De um lado, os livros são apresentados como gramáticas, manuais, compêndios ou cursos práticos de espanhol ou

⁸⁵ Os títulos foram extraídos de uma tabela da pesquisa coordenada pela Profa. Luciana Freitas (2013), da Universidade Federal Fluminense, já mencionada neste capítulo.

de língua espanhola; de outro, o nome da língua constitui o núcleo do sintagma nominal do título, sobre o qual opera um processo de determinação por meio de um adjetivo que delimita e restringe sua extensão a partir de diversas perspectivas: uma temporal, como é o caso do *El castellano contemporáneo, Español atual*; e outra que se relacionaria ao “nível” da língua, *Español básico*.

Do período que começa em 1990, tomamos apenas alguns títulos dos LDs produzidos na Espanha que hoje circulam, sobretudo, no âmbito do ensino não formal e que, em sua grande maioria, estão apresentados neste traçado:

- *Ven*, F. Castro, F. Marín, R. Morales, S. Rosa (Edelsa, 1990)
- *Planet@*, M. Cerrolaza, Ó. Cerrolaza, B. Llovet (Edelsa, 1998)
- *Al día*, curso superior de español para los negocios, G. Prost, A. N. Fernández (Sgel, 2003)
- *Socios*, curso básico de español orientado al mundo del trabajo, M. González, F. Martín, C. Rodrigo, E. Verdía (Difusión, 1999)
- *Gente*, E. M. Peris, N. Sans Baulenas (Difusión, 1997)

Se nos livros do período anterior a designação da língua, “espanhol”, é parte central do título, nos dos anos 90, ela aparece no que seria um complemento do título, tanto pela localização na capa, como pelo tamanho das letras. Nesse sentido, parece se privilegiar as designações vinculadas a discursividades de um mundo globalizado⁸⁶, fato que acaba significando essa língua: é o caso de *Planet@*, *Gente*; e, com certas especificidades, de *Socios*, um substantivo claramente restrito ao mundo dos negócios e de *Al día*, um marcador de tempo que significa a língua como atualizada, mas também entra em relações de sentido com um interlocutor pensado como pragmático, com urgências de tempo que no mundo dos negócios (isto aparece explicitado no subtítulo) precisam ser atendidas.

Para finalizar o traçado proposto, vale mencionar que no transcurso desses anos aparecem também a *versión Mercosur* (*variantes Iberoamericanas*, segundo uma das capas) e a *versión brasileña* de livros espanhóis que inicialmente tinham sido produzidos para um “mercado global” ou, como veremos no próximo capítulo, para qualquer estrangeiro⁸⁷:

⁸⁶ O caso de *Ven* não parece responder claramente a esta regularidade.

⁸⁷ O *Ven* foi o primeiro livro espanhol sobre o qual se produziu uma *versión brasileña*, em 1995.

Planet@; Edelsa, 1998⁸⁸

Eco; Edelsa, 2004/2008⁸⁹

A especificação destes dois livros nos aproxima do LD no qual nos centramos nos próximos dois capítulos. Entendemos que o emaranhado de relações e transformações que tentamos mapear ao longo do capítulo, a competição característica do período e a pulverização de públicos e editoras funcionaram como condições de produção da aparição de um novo sintagma ou de uma nova determinação: a detectada no livro *Gente* que, a partir de 2007, circula no Brasil como um *curso de espanhol para brasileiros*. Ao longo das análises que desenvolveremos nos capítulos 3 e 4, tentaremos compreender as características e efeitos de sentido dessa determinação. Agora, para encerrar o capítulo, realizamos uma breve apresentação do livro que funciona como uma passagem para entrar no próximo.

Gente foi publicado pela editora Difusión (Barcelona, Espanha) em 1997 e reeditado em 2004 e 2007. A editora Difusión, segundo informações disponíveis no site, foi criada em Madrid em 1988 “con el objetivo de ser un centro de investigación metodológica, especialmente en el campo del Español Lengua Extranjera”. Os livros produzidos propõem uma “aplicación coherente del Enfoque por Tareas y de la perspectiva orientada a la acción”. Nesse quadro metodológico aparece *Gente*, anunciado no site

⁸⁸ Os autores: M. Cerrolaza, O. Cerrolaza, B. Llovet. A versão brasileira foi editada por: Víctor Barrionuevo e Cristina Pacheco e de autoria de: Enrique Melone e Claudia Jacobi.

⁸⁹ Os autores: A. González Hermoso, C. Romero Dueñas, T. Rodríguez Freire. Não consta no livro a informação sobre os autores da *versión brasileña*.

como “uno de los primeros manuales en todo el mundo en adoptar el enfoque por tareas y hoy referencia en el mundo de ELE”⁹⁰.

Antes da criação de Difusão, outras editoras importantes já estavam em atividade. O grupo Santillana foi criado em Espanha em 1960 e iniciou seus negócios em Brasil em 2001 comprando Moderna⁹¹. Sgel iniciara sua atividade editorial em 1970⁹². *Español 2000* (1981), um dos métodos que segundo a editora fizeram história no ensino de ELE, circulou no Brasil nos anos 1980 – já foi apontado –, uma década na qual as produções eram escassas e os livros importados, restritos a poucos títulos. A outra editora existente era Edelsa, criada em 1986 como uma representação na Espanha do grupo editorial escolar francês A. Hatier⁹³. Em 1988, a própria Edelsa compra uma incipiente editora espanhola, Edi 6, dedicada ao Espanhol como Língua Estranjera (E/LE) e, desde esse momento começa a desenvolver um importante catálogo⁹⁴.

Quando o livro *Gente* é lançado com a especificação “curso de espanhol para brasileiros”, a editora Edelsa, uma das concorrentes de Difusión no mercado dos didáticos, já tinha em circulação no mercado brasileiro o livro *Ven* (com a forte presença já assinalada), suas versões contextualizadas – assim definidas pela editora – desse mesmo livro, de *Planet@* e de *ECO*. Os dados da circulação de livros da editora Edelsa no mercado brasileiro parecem importantes na tentativa de situar os LDs no âmbito de uma política de mercado editorial mais ampla, na qual o jogo de forças se faz evidente. O livro *Gente* entra assim no mercado brasileiro, no qual já havia vários outros livros em circulação, fato que evidentemente vai deixando marcas em sua produção, em sua materialidade.

⁹⁰ Os dados foram extraídos do site da editora Difusión. Disponível em: <http://www.difusion.com>. Acessado em 7/6/2011.

⁹¹ No site pode-se ler: “La importancia creciente de determinados mercados y la necesidad de responder localmente a sus exigencias, hace que, en marzo de 2001 Santillana compre la Editora Moderna líder en libros educativos en Brasil. Moderna aporta al catálogo de ELE una amplia nómina de títulos para la enseñanza reglada en este país”. Disponível em: <<http://www.santillanaele.com/quienes-somos>>.

⁹² Segundo consta no site da editora, Sgel publica “algunos de los métodos que han hecho historia en la enseñanza del español como lengua extranjera”. Os métodos mencionados são: *Español en directo* y *Español 2000* e a própria editora, no texto de apresentação, se coloca como “editorial pionera en este campo. Disponível em: <<http://ele.sgel.es/pages.asp?name=quienes>>. Acessado em: janeiro/2014.

⁹³ Como vemos, Edelsa nasce fazendo parte de um conglomerado internacional.

⁹⁴ No site da editora são apresentados alguns desses livros, anunciados como mundialmente conhecidos: *VEN*, com edições contextualizadas em Brasil, Rússia, República Checa e Bélgica; *PLANET@*, que inclui variantes *iberoamericanas* (*versión Mercosur*); *PRIMER PLANO*, que introduz as Novas Tecnologias no campo de E/LE; *CONJUGAR ES FÁCIL* em espanhol de Espanha e América Latina, com edições em Taiwan, o *USO DE LA GRAMÁTICA*, traduzido ao holandês. Disponível em: <<http://www.edelsa.es/>>. Acessado em: 7/6/2011.

Por fim, antes de analisar esse LD em particular, resta dizer que o corte cronológico presente no título do capítulo e da dissertação –1990 / 2010 – ganha dimensão concreta se compreendermos a última década do século XX e a primeira do século XXI como um período peculiar do processo de gramatização do espanhol como língua estrangeira em espaço brasileiro. Dois aspectos parecem determinantes aí: por um lado, a chegada de produções espanholas ao Brasil; assim, 1990 foi o ano de produção do livro *Ven*, cuja importação preenche a sensação de vazio editorial. Por outro, ocorre a presença do Estado tentando regular o ensino formal, por meio de Parâmetros, Orientações e da distribuição das coleções didáticas selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). 2010 é o primeiro ano de circulação dos livros selecionados pelo PNLD do ano anterior.

CAPÍTULO 3

**As marcas de uma década na produção do livro *Gente*:
a capa e suas reformulações**

É que as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas:
além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração
interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões
a outros livros, outros texto, outras frases: nó em uma rede
(Foucault, 1986, p. 26).

Tentar compreender as determinações históricas dos processos de produção dos livros didáticos (LDs) é uma das premissas deste trabalho. Neste capítulo, o foco está colocado na análise do livro *Gente* e, mais especificamente, nas capas de suas diferentes edições: a de 1997 e as reformulações sofridas em 2004 e 2007. Entendendo que os paratextos são um lugar privilegiado de observação do processo de produção, tais reformulações funcionam como indícios das transformações das condições de produção do livro nessa década.

A análise se organiza em dois momentos. Em um primeiro, tenta-se compreender como se produz nas três capas um movimento que vai de uma certa indeterminação a uma maior determinação nos efeitos produzidos pela combinação das diferentes materialidades significantes – verbal e não verbal (Lagazzi, 2007). Um desses movimentos gira em torno do próprio título *Gente*, e surge quando este sintagma nominal é colocado em relação à materialidade não verbal – as imagens da capa. O outro movimento indica uma maior especificação de um dos destinatários do livro, o aluno, já que do sintagma “curso de espanhol *para extranjeros*” (1997 e 2004) se passa ao de “curso de espanhol *para brasileiros*” (2007). Assim que, ao longo do capítulo, retrocedemos no tempo para observar, com a ajuda das três capas, o movimento que coloca o livro de 2007 no mercado brasileiro.

Em um segundo momento, aborda-se de forma mais específica o livro de 2007. Colocar em relação de sentidos aspectos da capa com outros paratextos editoriais do mesmo LD, com fragmentos do seu interior e com recortes do *Marco Común de Referencia Europeo* (MCRE) – documento referido na própria textualidade das capas de 2004 e 2007 – permitirá indagar sobre a contradição que surge quando um *curso de espanhol para brasileiros* (materializado na produção de um livro didático) está orientado e regulado pelo MCRE.

Começar a trilhar o caminho de análise pelos paratextos editoriais do livro *Gente* nos leva a propor uma primeira reflexão conceitual. Segundo Genette, os paratextos edito-

riais constituem o limiar do texto, uma zona indecisa entre o dentro e o fora, zona de *transição* e de *transação*: lugar privilegiado de uma ação sobre o público (2009, p. 9-10). Para Alvarado, representam, ao mesmo tempo, o lugar onde podem ser formuladas as primeiras hipóteses a propósito do texto que será lido (2009, p. 15), portanto, onde a interpretação pode começar a funcionar perante um sentido que é sempre aberto, opaco e por vezes contraditório.

Alvarado acrescenta que os paratextos editoriais se encarregam, ainda, da transformação do texto em mercadoria, e os diversos elementos que os integram são marcas que permitem rastrear o processo de produção desse objeto (2009, p. 31). Por isso, trabalharemos com as transformações de tais marcas, interpretando-as como indícios das condições históricas de produção.

Antes de abordarmos cada uma das capas fazemos uma observação mais geral com relação ao título *Gente* e a dois modos diferentes de determinar o universo de significação aberto pelo nome. Caberia perguntar, então: por que esse título¹? Que sentidos convoca a designação *Gente*? Qual é a referência do sintagma do título? Trata-se de um sintagma nominal livre de determinações que poderia remeter ao conteúdo temático do livro² e que é aberto à interpretação.

Evidentemente, haveria diversas respostas possíveis, mas as imagens que compõem as capas das diferentes edições, além de ter o objetivo de atrair a atenção do público – nesse processo de produção do livro em mercadoria –, orientam em certa medida a interpretação, ancorando alguns sentidos e descartando outros. A materialidade não verbal, posta na capa em relação com o título, determina assim, sentidos possíveis. Esse trabalho de determinação (de especificação do universo aberto pelo sintagma “gente”) cria um espaço interessante para pensar como opera a relação entre essas materialidades diferentes (verbal e não verbal) e será um segmento da análise das diferentes capas.

Uma segunda relação de determinação de sentidos do sintagma *Gente* poderia ser interpretada ao colocar o título do LD em relação ao de cada uma das unidades que o organizam (as mesmas nas três edições). Vamos compreender melhor como se estabelecem

¹ Segundo Genette “o título é o nome do livro (...) e serve para nomeá-lo” (2009, p. 46). O autor aponta para um uso generalizado do título do livro que teria a finalidade de pura identificação. A significação se ativaria, ainda segundo o autor, se perguntarmos: por que este livro chama assim? Aproveitamos essa pergunta no começo de nossa análise.

² Fazemos uma transposição das ideias de Genette quando se refere às “conotações” do título. Dentre elas, o autor menciona a função descritiva que pode ser temática e que, em nosso caso, nos levaria a dizer, por exemplo: este livro fala de “gente”.

essas relações. As diferentes unidades anunciadas no índice do livro são: *gente que estudia español*, *gente con gente*, *gente de vacaciones*, *gente de compras*, *gente en forma*, *gente que trabaja*, *gente que come bien*, *gente que viaja*, *gente de ciudad*, *gente en casa*, *gente e historia*. Como vemos, assim como as imagens das capas, de acordo com nossa análise, especificam o universo de significação do título, cada uma das unidades produz também uma especificação dessa *Gente* anunciada no título. Entendemos que essa série de determinações se apresenta como um modo de “identificar” e “classificar” as pessoas com relação a certas práticas e remete ao que Pêcheux refere como “técnica de gestão social dos indivíduos”. O autor afirma que essas técnicas permitiriam:

[...] marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em colunas, em tabelas, reuni-los e separá-los segundo critérios definidos, a fim de colocá-los no trabalho, a fim de instruí-los, de fazê-los sonhar ou delirar, de protegê-los e de vigiá-los, de levá-los à guerra e de lhes fazer filhos... (Pêcheux, 2008, p 30).

Em nosso caso, um “espaço administrativo (...) de coerção lógica” que, como aponta o próprio autor, procura “homogeneizar o real” e assim, organizá-lo e estabilizá-lo logicamente (ibid, p. 36). As especificações do índice operam com essa lógica, marcando, identificando e classificando os sujeitos segundo critérios definidos, vinculados, por vezes, a certas práticas de consumo: as compras, as férias, as viagens, etc.

Feitas essas observações mais gerais em relação aos aspectos que atravessam as três capas, passamos a analisar cada uma delas.

1. As três capas do livro *Gente*

1.1. A capa de 1997

O livro lançado em 1997 intitulava-se *Gente*, e se apresentava como um “*Curso de Español para Extranjeros*”. À indeterminação do título (*Gente*), à qual já fizemos referência, e do destinatário (qualquer estrangeiro) se soma o que interpretamos como um processo de indeterminação/determinação na materialidade das imagens que são apresentadas em dois planos, tendo em vista fundamentalmente o foco – uma técnica que na fotografia cria um jogo entre os planos. O fundo da capa, fora de foco, apresenta um conjunto de pessoas de diversas idades – todas do mesmo fenótipo – que parecem estar assistindo alguma coisa

à qual não temos acesso: mulheres e homens sobre os que pouco podemos dizer, especialmente, no que se refere ao motivo que as reuniu³. A indeterminação que observamos no que é mostrado na imagem está presente também na forma como esta se materializa e trabalha a favor da designação em aberto do sintagma *Gente*.

Capa do livro *Gente*, 1997

Sobre essa imagem materializada num fora de foco, temos em primeiro plano, em foco, o título e outros sintagmas, a saber: o nome dos autores, a identificação de ser esse um “Curso de Español para Extranjeros”, o “Libro del Alumno” e o nome da editora. Ainda, no plano em foco, três pequenas fotografias distribuídas em lugares diferentes da capa: uma cena de estudo, uma apresentação de teatro de rua ou festa popular e uma indígena americana que, pela forma de levar a criança nas costas e por aspectos de seu rosto e de sua vestimenta, podemos considerar uma indígena pertencente aos povos andinos. Se a materialidade do título e da imagem fora de foco do fundo funciona a favor da indeterminação, a especificação das cenas que aparecem nas fotografias em foco remete, embora que de forma alusiva, a “gente” mais específica; e, neste sentido, em dois casos, o recorte parece apelar ao “cultural” ou, ao menos, aos sentidos que privilegiadamente e roçando o estereótipo,

³ No interior do livro no existem referências sobre as fotografias da capa.

nas práticas de ensino/aprendizagem, se associam ao conceito de “cultura”: uma cena de uma indígena dos povos andinos, quase um clichê, e uma que remete a teatro na rua ou a uma festa popular⁴.

1.2. A capa de 2004⁵

Na reformulação de 2004 mudam as dimensões do livro, a capa é menor e o título, neste caso, entra em relação com outra imagem e com outros sintagmas. Essa nova combinação entre a materialidade verbal e não verbal produz uma maior determinação para os sentidos do sintagma *Gente*. Levando em consideração que as fotografias criam um campo de significação, podemos afirmar que a referência da imagem recorta a anunciada pelo sintagma nominal, ou ao menos a afeta. Agora, com foco e claramente definido, os sentidos se concentram na “gente” que transita por um espaço específico: o *Paseo de Joan de Borbó*, situado frente ao mar, no porto de Barcelona, jovens despreocupados que passeiam em um dia de céu aberto, possíveis turistas, etc.⁶. Pensando numa das séries de metáforas das quais se serve Genette (2009) para definir os paratextos: “limiar”, no sentido de “zona de transição”, poderíamos dizer que a imagem do *Paseo* e das pessoas que por ele transitam parece antecipar determinadas práticas urbanas (de passeio, de compras, até de viagem de turismo) que são retomadas no livro, inclusive pelo índice já mencionado que nomeia cada uma das unidades. Antecipa-se ainda, claramente, nessa “zona de transição”, o espaço “higienizado” – submetido, como diria Pêcheux (2008), a uma estabilização lógica – das amostras da cidade mais regulares que analisaremos no interior do livro no próximo capítulo⁷.

⁴ Caberia observar também as linhas pontilhadas que estabelecem uma relação entre cada uma das três fotografias e os sintagmas nominais: cena de estudo / *libro del alumno*; teatro de rua ou festa popular / nome dos autores; indígena dos povos andinos / *curso de español para extranjeros*; não encontramos sentidos muito claros para as relações aí criadas, a não ser a que se estabelece no primeiro caso.

⁵ Um problema na fotografia não permite observar com clareza os sintagmas presentes na parte superior, do lado esquerdo; no entanto, estes poderão ser conferidos na capa de 2007.

⁶ Deixamos aqui um registro que nos parece interessante: a referência dessa foto não consta no livro. Antonio Béjar, assessor pedagógico do Departamento de Formação e Comunicação da editora Difusión, nos forneceu a informação em 7/1/2013, em resposta a um e-mail enviado à editora, justamente, perguntando por essa referência. Esse apagamento da referência permite uma interpretação: o espaço é específico, no entanto, não se identifica como tal e esta não determinação produz um processo de “universalização” (cf. Pêcheux: [1975] 2009). A ausência de referência faz com que esse lugar possa ser interpretado como um recorte de uma série de cidades, podendo ser qualquer uma dentro dessa série e chegando a funcionar como *um lugar situado em toda parte e em lugar nenhum*. Os sentidos de indistinção e diluição apresentados no capítulo anterior – que ficam materializados, também, no fora de foco da capa de 1997 – como efeitos da globalização/mundialização parecem funcionar aqui de forma forte.

⁷ Nessa mesma direção, Sarlo (1994, p. 9) assinala que estamos em um mundo onde quase todos coincidem em diagnosticar uma “escassez de sentidos”. Nele, os de diluição e indistinção se fazem presentes de forma

Capa do livro *Gente*, 2004

Além dos aspectos abordados, na capa de 2004 aparecem “exibidos” – nessa maneira específica que, de nosso ponto de vista, produz o LD como mercadoria – alguns elementos novos por meio da materialidade linguística: o CD que funcionará como suporte tecnológico para os áudios⁸, o anúncio de que se trata de uma nova edição e como marca

forte e estes, por sua vez, se materializam em diversas instâncias deste trabalho, sobretudo neste capítulo e no próximo. Diversas áreas, dentre as quais mencionamos a dos Estudos Culturais e a da Literatura, têm uma reflexão crítica sobre estas categorias homogeneizadoras do mundo contemporâneo. O escritor argentino Chejfec (2008), na novela *Mis dos mundos*, aborda de forma crítica tais categorias, tentando resistir na própria escrita. Consideramos relevante citar uma passagem dessa obra, porque os sentidos aí enunciados de modo singular e expressivo aproximam o leitor daquilo que queremos ressaltar em boa parte de nossa análise – de novo, no presente e no próximo capítulo. Em tal fragmento, a personagem diz em primeira pessoa:

Si bien durante todos mis años disfruté de las caminatas, y lo sigo haciendo hasta el punto de sentirlas como un componente esencial de mi verdadera vida, una costumbre sin la cual no me reconocería a mí mismo, de un tiempo a esta parte caminar se ha ido vaciando de significado, o por lo menos de misterio, y a veces tan sólo me queda el antiguo entusiasmo, que por lo general se disipa a la media hora como un humo demasiado liviano. A veces he pensado que son las mismas ciudades las que tienen la culpa. La uniformación visual y económica, las grandes cadenas comerciales, las modas y los estilos transfronterizos, que relegan lo particular a un segundo plano, a un fondo borroso de colores envejecidos. Me cuesta encontrar modales propios en las calles, aun en el caso en que los encuentre y reconozca, como si el idioma local hubiera hecho silencio y se impusieran las señales de un lenguaje práctico y omnipresente, archisabido por todos e indistinto, incluso innecesario, sin modos particulares (ibid. p. 16).

⁸ Na capa de 1997 não aparecia a referência ao elemento utilizado para os áudios. No interior do livro dessa edição, na contracapa da folha de rosto que apresenta as pessoas que trabalharam na produção, encontramos: *Material auditivo (casete y transcripciones): Voces [...]. Música [...]. Grabación [...]*. A referência ao CD na capa de 2004 funciona como uma “novidade”, como “marca de inovação” e das constantes transformações que a partir dos anos 90 caracterizam de forma particular a produção do LD em mercadoria. Aparece aqui um aspecto que interpretamos como parte de uma “transação”, explorando um dos significantes que Genette (2009) mobiliza para caracterizar a capa como paratexto editorial. De fato, na edição de 1997, aparecia ape-

fundamental para as análises, a vinculação do livro ao *Marco Común de Referencia Europeo*⁹ (o documento regulador) e com os níveis A1-A2. As sequências que fazem referência ao “Marco” e aos respectivos níveis, na parte superior da capa, estão acompanhadas por três estrelas amarelas sobre um fundo azul, um recorte da bandeira da União Européia, presentes também, no interior do próprio MCRE, no logo do *Council of Europe / Conseil de L’Europe*.

Interpretamos que essa série presente do lado esquerdo da capa (MCRE / A1-A2 / estrelas) ao mesmo tempo em que filia o livro a um documento regulador e remete ao espaço geopolítico de produção, funciona como uma espécie de rótulo, de marca e/ou de selo de garantia para o livro. A *Presentación* do livro parece reafirmar o que acabamos de observar, já que nela se anuncia que um dos critérios para a cuidadosa revisão do livro para esta nova edição foi “la adecuación al Marco de Referencia”¹⁰.

Essa série de elementos, e mais especificamente o registro dos níveis (A1-A2), antecipa as necessidades de um sujeito pragmático (Pêcheux, 2008) que – no mundo contemporâneo – precisa antecipar, com precisão, “em qual nível o colocará esse livro” uma vez concluído seu estudo; assim, alimenta-se uma concepção instrumental da língua: cada nível permitirá atingir “certas habilidades e destrezas” para a realização de “determinadas tarefas”, como propõe o documento (MCRE) ao qual o livro se vincula¹¹.

As três linhas pontilhadas que apareciam na capa de 1997 são retomadas com um novo significado, produzindo sentidos na direção desse sujeito visado como pragmático, desta vez em uma única linha que coloca em relação o sintagma *A1-A2 Marco de Referencia europeo* com o número “1” que indica que se trata do primeiro volume da coleção, reafirmando a relação do livro didático com o documento, que estabelece os objetivos, destrezas e habili-

nas registrado no interior do livro como um dos recursos com os quais contava a coleção para desenvolver “a compreensão auditiva”.

⁹ Vale lembrar que lemos e citamos o documento pela sua versão em espanhol. Especialmente neste capítulo a decisão também facilita o trabalho de análise, já que é o modo como aparece designado nas capas dos LDs.

¹⁰ Ainda na *Presentación* do livro se anuncia uma “cuidadosa revisión del manual” para a qual os autores ou os editores (isto não é explicitado) foram “asesorados por una serie de equipos internacionales que han aportado su experiencia docente para mejorarlo”. Segundo registro realizado nessa mesma *Presentación*, a revisão didática incluiu um “detallado análisis de todas las actividades del manual con el objetivo de modificar (incluso de substituir [...] aquellas que no satisfacían plenamente a profesores o a alumnos” (esclarecemos que as citações foram extraídas da apresentação do livro que não apresenta numeração de página). Vale observar que esses enunciados tinham nos levado como leitores e docentes a projetar um livro diferente, “reformulado”. Na análise que fizemos, acompanhando página a página dos dois livros, observamos que as reformulações não foram tantas como as anunciadas; além disso, nos leva a refletir sobre os motivos desses anúncios de mudanças.

¹¹ Cabe aqui uma observação: evidentemente, os LDs respondem a uma organização e é bom que seja assim. No entanto, o que queremos ressaltar é que uma regularidade do MCRE (e dos vários níveis e subníveis contemplados ao longo de suas 250 páginas) é a apresentação de quadros, tabelas, divisões, etc, para tentar controlar e delimitar de forma exaustiva o que implica cada uma das designações dos níveis: A1- A2 - B1 - B2 - C1- C2.

dades a serem alcançados em cada nível. Como apontáramos no capítulo anterior, a partir da data de elaboração desse documento (2001), os LDs produzidos na Europa passam a fazer esse registro¹² que, como veremos adiante, “organiza” a certificação e possível mobilidade de pessoas na Europa, dando aos livros uma certa “garantia” no Mercado.

O MCRE é uma iniciativa do Conselho de Europa que em 2001 publica o documento em inglês e francês. O título original é *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division, Strasbourg). As informações e recortes que nos aproximam das condições de produção do documento e de sua textualidade foram extraídos da versão em espanhol que teve sua primeira edição em junho de 2002¹³.

O documento apresenta de forma clara o espaço geopolítico sobre o qual legisla, como permitem observar as sequências recortadas abaixo.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se complace en poner a disposición de los profesionales de las lenguas modernas, en su versión en español, esta obra que, según todas las expectativas, *marcará las líneas generales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa durante los próximos años* (MCRE: 2002, p. IX, grifos nossos).

El MCER para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, forma *parte esencial del proyecto general de políticas lingüísticas del consejo de Europa*, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la *unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo* (...) (ibid, p. 1, grifos nossos).

O MCER proporciona *una base común* para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, pruebas, manuales *en toda Europa* (ibid: p. XV, grifos nossos).

E ainda:

Se puede comprobar que *el consejo de Europa se preocupa por mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos* que usan distintas lenguas y tienen diferentes orígenes culturales (ibid. p. XVI, grifos nossos).

Em outra sequência extraída da *Presentación* do documento pode-se ler¹⁴: “El marco es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo *por un*

¹² A modo de exemplo, apresentamos um fragmento de outro LD, *Pasaporte* (Cerrolaza, Cerrolaza, Llovet, 2007, p. 2): “La innovación más importante en los últimos años en el mundo de la enseñanza de idiomas es la aparición del *Marco común de referencia*, obra fundamental en la que se plasman las últimas investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. El marco es un instrumento de valor incalculable, que ha iniciado un nuevo proceso de ayuda y cambio para todas las personas que nos dedicamos a esta hermosa tarea”.

¹³ Essa versão foi editada pelo Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha, e co-editada pela Secretaria Geral Técnica desse Ministério e o grupo ANAYA, S.A. A tradução ficou a cargo do Instituto Cervantes.

¹⁴ A *Presentación* está assinada por José Luis Cádiz Deleito, secretário geral técnico do Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha.

numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada” (MCRE, 2002, p. IX, grifos nossos)¹⁵. A partir desse modo de dizer – bastante indeterminado – que se materializa no fragmento sublinhado, pode-se depreender que foram muitos os especialistas envolvidos, embora não se dêem a conhecer seus nomes nem origem já que não consta registro de tais informações no documento. Consideramos produtivo colocar esse fragmento em relação com as observações realizadas por Roschel Nunes e Lorke (2011) a respeito da produção do documento. As autoras afirmam que um grupo de pesquisadores franceses e ingleses se reuniu e definiu as linhas mestras do Marco, contando com o apoio de um grupo suíço para o que diz respeito à avaliação. As estudiosas (ibid.) apontam para o fato de que, apesar das contribuições de vários países nas discussões, a própria bibliografia permite observar uma tendência de pesquisas dos países envolvidos mais diretamente¹⁶; e comentam, ainda, a crítica feita por vários autores que consideram que o MCRE está marcado por um eurocentrismo ocidental. Segundo as estudiosas, o Conselho de Europa procura criar uma política geral de línguas que sirva de base para todos, porém articulada de acordo com os padrões da Europa Ocidental (ibid., p. 44-46).

Como vemos, o MCRE apresentaria um caráter hegemônico no próprio espaço europeu, não contemplando contextos específicos nem a relação específica entre as diferentes línguas. Outro fragmento da *Presentación* do documento deixa transparecer a hegemonia mencionada. Chama a atenção uma afirmação segundo a qual o Ministério¹⁷

[...] se complace en poner a disposición de los profesionales de las lenguas modernas, en su versión en español, *esta obra que, según todas las expectativas, marcará las líneas generales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa durante los próximos años* (ibid, p. IX, grifos nossos).

¹⁵ Em um trabalho escrito por Marta Baralo, da Universidade de Nebrija (Madrid), intitulado *Ecos del III Congreso Internacional de la Lengua Española* a autora cita Álvaro García Santa-Cecilia, naqueles anos coordenador da *Orientación académica del Instituto Cervantes* para se referir aos aportes do MCRE:

El *Marco de referencia* es el resultado de un trabajo colectivo en el que han colaborado responsables educativos, expertos, investigadores y profesores durante diez años, y entronca con la trayectoria de la acción institucional del Consejo de Europa en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas desde principios de los años 70. Desde los primeros borradores de la definición de *Threshold Level* – el célebre “nivel umbral” – en el año 1971 hasta la aparición del *Marco de referencia* en 2001 han transcurrido exactamente treinta años, en los que se ha ido constituyendo un *corpus* de ideas, propuestas, experimentaciones, planes educativos, hipótesis y modelos descriptivos que han permitido afianzar el camino de los miles de profesionales que se dedican hoy a la enseñanza de las lenguas (ibid, s/data, p. 5-6).

Como vemos, o MCRE surge dentro de um claro projeto de política linguística europeu que tinha, no ano de seu surgimento, trinta anos de trabalhos conjuntos nesse espaço geopolítico específico.

¹⁶ Pesquisadas as nove páginas de bibliografia constatamos que as cidades que mais aparecem das edições dos livros registrados nas referências bibliográficas são: Cambridge, Londres, Paris, Estrasburgo, Oxford, e com uma frequência um pouco mais baixa: Zurich, Stuttgart, Bruxelas, Berna, Munich, Nova York.

¹⁷ O recorte já foi apresentado, mas aqui vale sua retomada para facilitar a leitura da análise que realizamos.

Fazer uma afirmação como a que grifamos, sem qualquer modalização, leva a indagar sobre a projeção de completude que essa forma de dizer instaura. A proposição “todas las expectativas” poderia ser pensada como uma formulação irremediavelmente equívoca (Pêcheux, 2008, p. 28): qual o referente de “todas las expectativas” e, especialmente, desse “todas” que prevê um conjunto? Qual a extensão desse conjunto? Por qual conjunto são projetadas essas expectativas, especificamente?

O sintagma *todas las expectativas* produz uma generalização e, a partir dela, projeta sobre o espaço europeu o documento, que responderia ao que “todos” esperam. Assim, o sintagma nos coloca diante de uma formulação que apaga a diferença; diferença que fica plasmada no trabalho e nas perspectivas explicitadas por professores e pesquisadores que têm uma reflexão crítica sobre o MCRE, mesmo na Europa, questionando diferentes aspectos e chegando a enunciar, como faz Pedro Cordoba da Universidade Paris 4, que o documento é útil especialmente para “os comerciantes” da certificação (2011, p. 1)¹⁸.

A leitura do MCRE faz emergir outros sentidos que vão na mesma direção das considerações já realizadas. O documento é anunciado como uma ferramenta que favorece a “transparência” dos cursos, medindo de modo objetivo os conhecimentos das línguas dos países membros. Isso facilitaria a igualação das certificações e, assim, a mobilidade das pessoas dentro do contexto europeu¹⁹. Vamos compreender melhor como isso se estabelece, trazendo outra sequência discursiva extraída do primeiro capítulo, intitulado *El Marco común europeo de referencia en su contexto político y educativo*:

Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el MCRE favorece *la transparencia* de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de *criterios objetivos* que describan el dominio de la lengua *facilitará el reconocimiento mutuo* de las titulaciones obtenidas en diversos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, *contribuirá a la movilidad en Europa* (MCRE, p. 1) (grifos nossos).

¹⁸ Pedro Córdoba escreve: “Imposé dans l’enseignement scolaire par une directive de 2005, le Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL) entre en vigueur au lycée à la rentrée 2010 sans qu’aucune enquête n’ait été faite sur son efficacité en collège. Le Ministère est coutumier de ces pratiques : le lobby des didacticiens promeut des réformes dont les conséquences délétères ne sont visibles que dix ou quinze ans plus tard, ce qui entraîne une nouvelle réforme, promue par les mêmes experts dans une fuite en avant effrénée qui mène des cohortes successives d’élèves à un échec toujours plus dramatique. *Il est vrai qu’en unifiant les procédures pour toutes les langues et tous les pays de l’UE, le Cadre est utile aux marchands de certification* (2011, p. 1, grifos nossos).

¹⁹ No capítulo 2, nos referimos aos diferentes modos de dizer sobre a língua e seu ensino, contidos nos documentos brasileiros e no MCRE. A análise que aqui apresentamos reforçará o que ali tinha sido apenas anunciado.

Para tentar dar conta da “transparência dos cursos” e dos “critérios objetivos”, ao longo do documento se estabelecem níveis e subníveis, listas, tabelas, quadros, classificações, com a intenção de precisar melhor as “destrezas”, “habilidades” e “objetivos” de cada um deles.

A esses sentidos nos remetemos as siglas A1/ A2 da capa do LD que se referem ao nível ao qual esse volume “dará acesso”. Para cada nível, como acabamos de dizer, o próprio documento define o que os estudantes de línguas têm que aprender “para se comunicarem”, assim como “los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de forma eficaz”²⁰. Em vários momentos do documento, as formulações nos colocam diante de uma concepção de linguagem transparente, de uma língua sem falhas, unívoca, e de um sujeito que se relacionaria transparentemente com esta; como se determinados “conocimientos” e “destrezas”, “objetivamente medíveis” garantissem ao aluno a possibilidade de “atuar de forma eficaz”. No entanto, é pelo viés do político que podemos expor o olhar leitor à opacidade do texto; ao final, que significa, por exemplo, “poder actuar de forma eficaz”? Como afirma Orlandi (1998), o sentido é sempre dividido e as possibilidades em termos dos modos de significar são múltiplas.

Transcrevemos abaixo um fragmento de um dos quadros do MCRE, no qual são indicadas as “destrezas” e “habilidades” esperadas de um aluno que se encontra cursando os níveis A1-A2²¹ e que permitirá avançar com uma das questões centrais de nossa pesquisa, qual seja: interpretar como é significada a língua e como é antecipado o aluno a quem se destina esse LD:

A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases <i>sencillas</i> destinadas a satisfacer necesidades de tipo <i>inmediato</i> . Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal <i>básica</i> sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información <i>básica</i> sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas <i>simples</i> y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos <i>sencillos</i> aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades <i>inmediatas</i> (grifos nossos).

O quadro acima apresentado permite observar a redução de um sujeito da linguagem à figura de um sujeito pragmático para quem se especificam as “destrezas e habilidades”.

²⁰ MCRE, op. cit, p. XI.

²¹ Ibid. p. 26.

des” que terá que adquirir para desenvolver “determinadas tarefas”: com essa designação, “sujeito pragmático”, determinamos a posição que, na interpelação, é aberta para esse sujeito da linguagem.

Chamamos a atenção para algumas marcas, materializadas na forma de adjetivos (grifados em itálico no quadro), que nos permitem rastrear duas questões. Por um lado, o que já antecipamos como um gesto que atravessa o documento e o constitui: o de classificar, ordenar, enquadrar e categorizar de modo exaustivo e de controlar os processos. Por outro, permitem detectar alguns vestígios da imagem de “aluno” que aí está sendo projetada. Vejamos os sintagmas nos quais se inscrevem os adjetivos que focalizamos: (A1) *frases sencillas*, *necesidades de tipo inmediato*, *información personal básica*; (A2) *información básica*, *tareas simples*, *describir en términos sencillos*, *necesidades inmediatas*; todos eles nos colocam diante de um sujeito do discurso que avalia as “competências” dos interlocutores de um modo específico.

Voltando a capa do livro, pode-se observar que nela, os sintagmas do lado esquerdo MCRE/A1-A2 coexistem com “curso de español para extranjeros”, presente do lado direito. O aluno aí contemplado é qualquer estrangeiro, um sujeito universal projetado a partir do espaço de enunciação do documento – a União Européia – para quem o aprendizado da língua facilitaria a mobilidade dentro de tal espaço. No entanto, ao lermos esse livro no Brasil, isto é, num outro espaço de enunciação, no qual o sujeito aprendiz estabelece uma relação específica com a língua espanhola, esse modo de avaliar as “competências” do aluno faz surgir uma contradição. Pareceria que novamente estamos diante do sujeito *fora de foco* do qual falamos na Introdução da dissertação. Assim, os adjetivos que grifamos no fragmento referido aos níveis A1 e A2 apontam, por um lado, para uma série de sentidos vinculada à “simplificação”, por outro, mais uma vez, nos colocam diante da opacidade da língua em funcionamento: ao final, que são ou quais são as *informaciones básicas*, as *tareas simples* e as *frases sencillas* para cada sujeito e, neste caso específico para os aprendizes brasileiros que utilizam o livro no Brasil?

Além das observações feitas, o quadro apresentado nos leva a refletir sobre a não referência à leitura e à escrita, *habilidades y destrezas* aparentemente não esperadas nos níveis A1 e A2²². A referência a tais *habilidades* aparece na descrição do nível seguinte –

²² É importante salientar que no Instituto Cervantes de São Paulo – um dos espaços no qual circula e funciona o LD que analisamos –, para os níveis A1 e A2 se prevê um total de 90 horas aula (30 horas para o nível A1, mais 30 para o A2.1 e outras 30 para o A2.2), uma carga horária aparentemente longa para não estarem contempladas a leitura e a escrita como “habilidades” ou “destrezas” específicas no instrumento linguístico

B1 –, no qual se espera que o aluno “[sea] capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar (...)” e que “[sea] capaz de producir textos simples y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal”²³.

Retomaremos mais adiante uma reflexão sobre um aspecto da análise aqui realizada: o efeito de uma determinada “instrumentalização” da língua que tem por objetivo satisfazer as urgências do que se antecipa como um sujeito pragmático. Um efeito que se materializa no que interpretamos como um apagamento da leitura como “habilidade” ou “destreza” esperada no primeiro livro da coleção, especialmente ao pensarmos em um aluno brasileiro.

1.3. A capa de 2007

À diferença das edições anteriores, o conjunto dos paratextos (capa, apresentação, introdução) desta nova edição está em português. Na capa de 2007 mantém-se a imagem da edição de 2004 e, com isso, certos sentidos que o recorte desse espaço urbano específico do *Paseo de Joan Borbó* já antecipara. Mantêm-se ainda os sintagmas do lado esquerdo que apresentam a filiação do livro ao MCRE – desta vez, mediante a seguinte designação: “Marco de referência europeu”²⁴ – e aos níveis A1-A2. Agora, reformula-se o sintagma do lado direito, especificando-se o sujeito aprendiz e criando uma maior determinação para o curso anunciado nessa espécie de subtítulo. De *Curso de español para extranjeros* passa-se para “Curso de espanhol para brasileiros”: o estudante ao qual se destina o LD já não é qualquer estrangeiro, mas o brasileiro.

que organiza as aulas. Porém, é absolutamente factível se pensarmos num sujeito aprendiz que tem como língua materna alguma das que atravessam o espaço de enunciação da UE: alemão, polonês, etc; evidentemente, ao considerar o português – inclusive, no espaço europeu – este ocuparia outro nível (a respeito dessas línguas) nessa relação e levaria a tomar outras decisões com relação ao modo de abordar seu ensino.

²³ MCRE, op. cit., p. 26.

²⁴ De fato, no canto superior esquerdo da capa, o sintagma que acompanha e explica a sigla aparece nessa espécie de tradução literal do nome do documento em espanhol. Como já dissemos em nota, em português, a designação é “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas/QECR”.

Capa do livro *Gente*, 2007

A especificação leva a indagar sobre o que teria de particular um livro produzido para um aprendiz brasileiro, sobre o modo como vai sendo construída a imagem desse aluno e sobre as condições de produção que determinaram essa reformulação. Essa especificação também tem uma incidência sobre o sintagma nominal do título *Gente*, que poderia, inclusive, funcionar com a força de um vocativo (esta interpretação também era possível na capa de 2004), convocando o destinatário: os brasileiros²⁵.

A nova determinação linguístico-discursiva merece ser analisada, para isso retomamos aspectos já analisados do MCRE e dos níveis A1-A2 (na capa de 2004) que ganham novas significações ao entrar em relação com o sintagma “curso de espanhol para brasileiros”. Antes disso, passamos a abordar duas marcas da capa e os sentidos que vão surgindo quando as mesmas são vinculadas a sintagmas ou fragmentos presentes em outros paratextos do mesmo livro: a primeira é o sintagma “nova edição” que aparece na capa; a segunda se refere ao sintagma “Curso de espanhol para brasileiros”.

Com relação ao sintagma “nova edição” – que já aparecia como *nueva edición* na capa de 2004 –, achamos pertinente considerar os efeitos de leitura que pode desatar,

²⁵ Nesse caso, o sintagma nominal *Gente* teria sua referência recortada pelo referido processo de determinação dessa espécie de subtítulo: *Curso de espanhol para brasileiros*, passando de convocar a qualquer aluno estrangeiro a convocar um aluno brasileiro.

levando o leitor a projetar certas mudanças no LD que poderiam estar vinculadas à atualização, a algum tipo de novidade ou, inclusive, à filiação desse instrumento a novos métodos, etc. Essa marca se torna ainda mais significativa quando, no movimento de análise, no interior do livro constata-se que estamos frente a uma reimpressão da edição de 2004: na última página – em espanhol²⁶ – é apresentada a ficha técnica com os itens²⁷ e os nomes das pessoas que participaram da produção e, imediatamente, os seguintes dados: “Los autores y Difusión, S.L Barcelona 2004; *reimpresión* (diciembre 2007)” (grifos nossos). A relação entre esse par de sintagmas: *nova edição* (na capa) / “reimpresión” (na ficha no interior do livro) cria uma oscilação que produz, em primeiro lugar, um estranhamento e, em segundo, uma tensão que passa a funcionar como equívoco. Ainda mais se nos atentarmos para o fato de que se trata da reimpressão de um livro que estava dirigido a todo e qualquer estrangeiro – “um mercado internacional e global”, como costuma ser nomeado no setor editorial – e que agora é apresentado como um “Curso de espanhol para brasileiros”.

Esse equívoco permanece quando lemos o fragmento inicial da “Apresentação” do livro: “Esta *nova edição* de GENTE que você tem em suas mãos é o resultado das sugestões, das reações e dos comentários dos usuários deste método desde a sua publicação” (*Gente*, 2007, s/n, itálicos nossos). De fato, tal fragmento leva a realizar uma indagação: quais são as mudanças reais desta edição que se apresenta como sendo “nova” (e para brasileiros) e ao mesmo tempo como uma “reimpresión” (de um curso de espanhol para estrangeiros)?

Abordaremos, agora, a segunda marca: o sintagma “Curso de espanhol para brasileiros”. Indo para o interior do livro, observamos que esse sintagma é retomado na “Apresentação” como “versão brasileira” e na ficha técnica como “versión brasileña”. Essa nova oscilação instala uma não coincidência na referência que os sintagmas produzem: é possível pensar que o que se anuncia, na capa, como “curso de espanhol para brasileiros” possa ser parafraseado, no interior do LD, como “versão brasileira”?

A partir do observado no capítulo 2, pensamos que nas marcas analisadas – “Nova edição”/ “reimpresión” e “Curso de espanhol para brasileiros” / “versão brasileira”/ “versión brasileña” – se materializam aspectos das condições de produção do LD que estudamos: mercados acelerados que levam a concorrências acirradas e intensas disputas. Nesse senti-

²⁶ Vale lembrar, mais uma vez, que os paratextos iniciais do livro: capa, apresentação e introdução aparecem em português. Por isso, chama atenção a presença dessa ficha técnica em espanhol.

²⁷ Os itens são: “autores, coordinación editorial y redacción, corrección, diseño y dirección de arte, maquetación, ilustraciones, asesores internacionales, asesores para la versión brasileña, fotografías, infografía, textos, material auditivo (CD y transcripciones), músicas, grabación, agradecimientos”.

do, vale lembrar que nas produções realizadas na Espanha de LDs dirigidos ao mercado brasileiro já existia uma série de sentidos instalada que se materializava nos sintagmas “versión brasileña”, “versión Mercosur”²⁸; com relação a esse série, o sintagma “curso de espanhol para brasileiros” – da edição de *Gente* de 2007 – aparece como uma nova operação de especificação.

Analisando linguisticamente tal operação, a partir de reflexões de Henry (apud Payer, 2005, p. 42), pode-se afirmar que a determinação “para brasileiros”²⁹ funciona restringindo os sentidos do elemento “especificado” e faz com que o sintagma *curso de espanhol* não seja tomado em toda sua extensão – para qualquer estudante –, “mas somente como uma parte dessa extensão”: para estudantes brasileiros. Isto é: passa-se do que seria um curso de espanhol pensado para qualquer estrangeiro, para um curso de espanhol cujo aluno aparece especificado como brasileiro. Na determinação apareceria uma delimitação dos sentidos que estaria especificando uma particularidade do aluno, do próprio curso e do modo de trabalhar com a língua, ou, ainda, do Mercado que se pretende ocupar com ele.

Neste ponto cabe indagar sobre o que significa um curso “para brasileiros” e não “para falantes de português” e o que, de fato, está determinando esse sintagma. Pode-se pensar que, assim formulado, deixa de fora os falantes de português de outros espaços, como os estudantes portugueses, que também poderiam se beneficiar de um curso que tratasse contrastivamente as duas línguas e, ainda, os falantes de qualquer outro país da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que além de Brasil e Portugal conta com Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Esse amplo espectro de países ficaria contemplado se a determinação, em vez de ser “para brasileiros” fosse “para falantes de português”. Assim apresentado, pareceria que o sintagma não estabelece uma relação com o sujeito *da língua*, mas com a designação que mediante o gentílico vincula os “falantes” a um país, a uma nação – a língua, assim, aparece como um pressuposto mas não necessariamente como “o foco”. Ao mesmo tempo, é preciso dizer que o sintagma proposto, “para falantes de português”, não contemplaria as especificidades dessa língua em cada espaço de enunciação, como poderíamos dizer a partir de Guimarães (2005).

²⁸ Ambos, como assinalado no capítulo 2, em livros produzidos pela editora Edelsa, uma das concorrentes de Difusión, a editora do LD que aqui analisamos.

²⁹ Ao não haver um sentido unívoco para a determinação “para brasileiros”, o que parece interessante é tentar compreender o modo pelo qual esse processo discursivo funciona a partir dos diferentes olhares, dos diversos lugares e modos de produção de sentidos. Sendo assim, parece importante compreender os efeitos de sentido de tal especificação e as possíveis implicações da mesma.

A continuação, abordamos o anunciado na Introdução deste capítulo como um segundo momento da análise, isto é, um movimento que indagando sobre o novo sintagma da capa de 2007 o coloca em relação com outros paratextos do livro, com o seu interior e com o MCRE, tentando compreender a especificidade do aluno aí anunciado.

2. De um curso de espanhol “para extranjeros” a outro “para brasileiros”

Neste ponto da análise, consideramos produtivo indagar sobre o modo como é projetada, em outros paratextos, a especificação do “aluno” operada na capa. Na “Apresentação” do livro de 2007 – que é uma tradução da *Presentación* da edição de 2004 – encontra-se enunciado o que se configura como a diferença real entre as duas edições. Quase no final, em um ponto intitulado “Consultório gramatical”, pode-se ler

Consultório gramatical: os resumos gramaticais do Livro de trabalho, que *agora* se complementam com uma tabela prática de verbos regulares e irregulares, *foram transferidos* para o Livro do aluno. O objetivo é o de potencializar o uso desta ferramenta e estimular a autonomia do aluno. *Esta versão brasileira de GENTE também incluiu uma Gramática com notas contrastivas em relação ao português* (negrita do original, itálico nosso)³⁰.

Embora os enunciados iniciais do “Consultório gramatical” já estivessem presentes na edição de 2004, o advérbio “agora” e a materialidade da forma “foram transferidos” instalam, mais uma vez, a ideia de “novidade”. Além disso, o “Consultório” dá indícios de como é significada a língua: parecem ser “os resumos gramaticais” e “a tabela prática de verbos regulares e irregulares” os que outorgariam autonomia aos alunos, anunciando assim que o gramatical vai ser privilegiado no trabalho com a língua. No fragmento citado, o anúncio de uma “Gramática com notas contrastivas em relação ao português”, parece apresentar algumas características em relação à especificação *para brasileiros* que está sendo trabalhada, e ao modo como se propõe o trabalho com a língua e com esse aluno específico.

Vemos, assim, que o “Consultório gramatical” parece concentrar toda a potência que conteria a promessa anunciada no sintagma *curso de espanhol para brasileiros*. Se o enfoque por tarefas atravessa as três edições, as condições de produção desta versão de

³⁰ Extraído da apresentação do livro, sem numeração de páginas. Na ficha técnica consta que houve dois assessores para a versão brasileira: Ana Lúcia Esteve dos Santos, da Universidade Federal de Minas Gerais e Agustín Garmendia, da editora Difusión.

2007 parecem ter provocado uma especificidade no trabalho com a língua, acrescentando-se um contraste com o português. Sendo assim, a continuação, analisamos dois recortes das “notas contrastivas” que dão lugar a reflexões pontuais.

2.1. As notas contrastivas

Falar em “notas contrastivas” no Brasil tem um significado particular, já que na década de 1990 uma série de pesquisas produziu um re-ordenamento da representação dominante sobre essas línguas, dando acesso a outras explicações para pensar a diferença entre o funcionamento destas (Fanjul e Celada, 2009; Fanjul, 2011a, p. 45)³¹. Essa virada na pesquisa acadêmica com forte efeito em trabalhos posteriores nos leva a indagar sobre a forma como se materializam no LD as “notas contrastivas”, especialmente pelo modo como estas vão construindo para o aluno a “memória representada” (Motta, 2010) dessa língua. Para observar o trabalho proposto no livro nesse sentido, optamos por apresentar duas amostras: a primeira delas é a “nota contrastiva” sobre o verbo *gustar*; a segunda se refere aos pronomes pessoais.

Antes de abordar a nota contrastiva que trata do verbo *gustar*, cabe esclarecer que este é um tópico gramatical sobre o qual, no Brasil, na comparação entre o funcionamento do espanhol e do português brasileiro, tem se produzido diversos artigos e apresentado trabalhos e oficinas em congressos e simpósios; e ainda é um tema que vem sendo tratado de forma específica em cursos de especialização, de capacitação e de formação continuada de professores de espanhol. Com isto queremos dizer que se trata de um tópico sobre o qual existe reflexão específica, inclusive, dentro de um contexto de estudo mais abrangente que trata, de acordo com a formulação de González (1994), das inversas assimetrias no funcionamento do paradigma pronominal nas duas línguas.

A continuação, o recorte do LD sobre o qual empreendemos a reflexão.

- (i) O verbo **gustar** apresenta uma estrutura muito diferente do verbo **gostar** do português: (ii) se conjuga apenas na 3ª pessoa do singular e do plural, (iii) vem sempre acompanhado de pronomes e nunca da preposição **de**. A sua estrutura é

³¹ Nos trabalhos citados os autores vinculam essas novas explicações a dois trabalhos publicados em 1994 que, no campo dos estudos comparados, desafiaram e re-ordenaram as representações existentes na época, muito vinculadas a um contraste centrado no léxico – concebido, no caso, como uma lista de palavras – e, mais especialmente, no que se conhece como “falsos cognatos”. Trata-se da tese de doutorado de González (1994), na qual se aborda a diferença que o funcionamento do paradigma pronominal implica na ordem da sintaxe das duas línguas, e o artigo de Serrani-Infante, que aborda o contraste entre o português e o espanhol de uma perspectiva discursivo-enunciativa.

similar à do verbo **agradar** do português. Veja a correspondência entre estes dois verbos através de alguns exemplos:

Me gusta el café. (= Eu **gosto de** café)

A Eva **le gusta** leer. (= A Eva **gosta de** ler)

A vosotros **os gusta** la playa. (= Vocês **gostam da** praia)

No espanhol, há outros verbos que têm uma estrutura semelhante à de **gustar: encantar, interesar...**

A Maria y a Jorge **les encanta** el verano. (= A Maria e o Jorge **adoram** o verão)
¿**Os interesa** el fútbol? (= Vocês **estão interessados** em futebol? (GENTE, 2007, p. 131) (Os grifos são dos autores do LD, a introdução das marcas de numeração - i, ii, iii - é nossa³²).

Entrelaçamos ao movimento de análise as formulações realizadas por Groppi (2013) em artigo publicado numa revista dirigida a professores de espanhol no Brasil.

Ressaltamos três aspectos da “nota contrastiva” que conduzem a análise: i) “o verbo **gustar** apresenta uma estrutura muito diferente do verbo **gostar** do português”; ii) “se conjuga apenas na 3ª pessoa do singular e do plural”; iii) “vem sempre acompanhado de pronome e nunca de preposição **de**” (negritas do livro).

i) o verbo gustar apresenta uma estrutura muito diferente do verbo gostar do português

Groppi começa seu artigo se referindo à insistência, nas aulas de E/LE, em trabalhar com orações com o verbo *gustar* e atribui isso ao fato de que “la semejanza/diferencia de las estructuras con *gustar*/“gostar” es un punto de dificultad para los alumnos” (ibid. p. 88). Vejamos que, enquanto a “nota contrastiva” do livro destaca a estrutura “muito diferente” do verbo nas duas línguas, a estudiosa chama a atenção para o fato de que a dificuldade reside na presença dos opostos: semelhança/diferença. Acompanhando o trabalho de Groppi, vemos que a semelhança se instala quando pensamos que nas duas línguas o verbo tem a mesma estrutura semântica: há alguma coisa ou alguém que desperta ou produz o gosto (o tema) e há alguém que experimenta esse efeito (um experimentador) (ibid. p. 93). A diferença, por sua vez, segundo a autora, se deve a que, a despeito da mesma estrutura semântica, a estrutura sintática é diferente (ibid. p. 94), isto é, aquilo que é sujeito em uma língua, é complemento na outra e vice-versa. Mas, se afirmamos que nas duas línguas há alguma coisa ou alguém que desperta o gosto, e há um experimentador dessa sensação, parece fundamental o contraste a partir do reconhecimento disso que é semelhante semanticamente (nível “a” da tabela abaixo) e que se apresenta de modo diferente na sintaxe (nível “b”)³³:

³² A marcação introduzida procura facilitar o acompanhamento da análise que realizamos.

³³ Tabela construída com base no trabalho da própria Groppi (ibid.).

Eu	gosto	do cinema brasileiro.
a. experimentador		tema
b. sujeito		complemento
Me	gusta	el cine brasileiro.
a. experimentador		tema
b. complemento		sujeito

Parece-nos que, após uma apresentação do tema por meio das amostras de língua – como costuma ser feito em diversas abordagens –, só será possível uma aproximação à compreensão da tensão que se cria entre o que é semelhante e o que é diferente, se essa tensão for mostrada, observada, pensada e trabalhada. É justamente esse jogo de semelhança/diferença o que propiciará, na maioria dos casos, não sem bastante esforço e também sem oferecer garantias contundentes, a “travessia” (Eckert-Hoff, 2010) necessária para que o sujeito aprendiz possa se inscrever na forma de dizer da língua estrangeira. Nesse sentido, pensamos que o apagamento da semelhança, mediante uma afirmação simplificadora, pode chegar a funcionar como um obstáculo para que essa inscrição aconteça.

ii) o verbo “gustar” se conjuga apenas na 3ª pessoa do singular e do plural

Se o funcionamento do verbo *gustar* conjugado na 3ª pessoa do singular e do plural é, provavelmente, o de maior ocorrência e a porta de entrada para começar a “travessia” entre as línguas, afirmar que o verbo se conjuga “apenas” nessas pessoas pode levar o aluno, ao se deparar com diversas ocorrências, como veremos no próximo item, a duvidar do que “ele aprendeu” ou “do que foi ensinado”, sem sequer ter elementos para encarar uma reflexão que lhe permita se aproximar do significado dessas formas.

Retomamos aqui o conceito, tão significativo neste momento, de “memória representada”: a série de imagens, de saberes que o aluno vai construindo sobre a língua, em boa parte pelas condições de produção das práticas de ensino/aprendizagem nas quais o LD articula o trabalho, a partir, justamente, das explicações, dos quadros, das tabelas, enfim, dos saberes presentes nesse instrumento linguístico. Se em análises deste capítulo aponta-

mos para a simplificação à qual a língua parecia ser submetida³⁴, aqui é importante destacar a imagem *fora de foco* já mobilizada, justamente, nesta seção da gramática contrastiva que tem um peso forte na construção da memória representada dessa língua. Como vemos, na explicação realizada na instância da organização da língua, se constrói uma imagem desencontrada com o que seria o funcionamento na ordem dela (Orlandi, 1996): instância esta na qual é possível que o verbo *gustar* apareça em todas as pessoas e não “apenas” na 3ª do singular e do plural.

iii) o verbo “*gustar*” vem sempre acompanhado de pronome e nunca de preposição *de*

Para abordar esta afirmação, tomamos apenas cinco exemplos dos apresentados por Groppi (2013):

- a. Un problema que se plantea en la enseñanza es que las Matemáticas, en general, no gustan.
- b. Los brócolis en general no gustan.
- c. Ana gusta de Juan.
- d. Gustaba de reunirse con amigos en su casa.
- e. ¿Gusta usted una cerveza?

A autora propõe adentrar as diferentes estruturas do verbo para conhecer as possibilidades oferecidas pela língua e, assim, poder aproximar-se das particularidades que permitem reconhecer a sua identidade. Dentre os diferentes funcionamentos, a estudiosa mostra que, quando se faz uma interpretação genérica do experimentador, o verbo pode aparecer sem o pronome (ibid., p. 94), como nos casos “a” e “b” apresentados acima; ainda é possível essa ocorrência em “fórmulas de cortesia” como em “e”.

Já a presença da preposição *de*, aproxima a estrutura do verbo *gustar* à do “gostar”. Isso é possível, segundo a própria Groppi, na oralidade e na escrita quando o “tema” é humano. Para deixar isso mais claro a autora cita o *Diccionario* da RAE (2001): “dicho de una persona: resultar atractiva a outra” (ibid. p. 96), como em “c”. A autora observa que quando o tema não é humano, o *Diccionario Panhispánico de dudas* indica que essa construção se documenta, especialmente na língua escrita e chama a atenção para o uso da preposição se o tema é um infinitivo (ibid.), como em “d”.

³⁴ Estamos pensando, especialmente, nos quadros do MCRE apresentados nas análises da capa de 2004 que apontavam para uma série de sentidos associados a um campo semântico de simplificação que surge da descrição das “destrezas” e “habilidades” esperadas do sujeito aprendiz; uma forma de projetar, inclusive, uma imagem sobre a relação que o sujeito vai estabelecer com a língua.

Os exemplos mobilizados por Groppi e suas respectivas explicações desconstróem as afirmações realizadas nas “notas contrastivas” citadas e, se trabalhadas, ou simplesmente apresentadas em algum momento do processo, podem ajudar a melhorar o *foco* da fotografia que plasma a língua imaginária no livro. Como vimos, as “regras” enunciadas no LD deixam de fora uma alta porcentagem de formas possíveis do funcionamento da língua. As explicações de Groppi comprometem as afirmações realizadas no LD, as desconstróem. Isso parece em certa forma agravado quando vemos que no volume 2 da coleção, o tratamento dado ao verbo *gustar* é o mesmo: reiteram-se regras equívocas e a construção de uma “língua imaginária” (Orlandi e Souza, 1988) que vai produzindo uma “memória representada” que exclui o aprendiz de certas formas de dizer, não propiciando, inclusive, a passagem entre a organização que da língua se administra nas práticas de ensino/aprendizagem e a ordem de seu funcionamento³⁵.

As omissões e equívocos do texto gramatical fazem com que o dispositivo fique marcado pela tentativa de simplificação da língua e das explicações sobre seu funcionamento, sem oferecer os elementos necessários para que o aluno encare uma reflexão que a diferença da “rapidez” preconizada muitas vezes pelos métodos comunicativos exige outro tempo, sem dúvida mais lento e desacelerado.

A segunda amostra recortada do LD para observar o funcionamento das “notas contrastivas” refere-se às explicações sobre os pronomes pessoais e permite compreender o que está no cerne de nossa reflexão: a simplificação, omissões e equívocos no trabalho com a língua constroem uma imagem *fora de foco*, uma não coincidência – entre organização e ordem – que afeta a inscrição do sujeito aprendiz na língua do outro. Vejamos as explicações do livro que organizamos mediante uma enumeração. As duas primeiras correspondem às “notas contrastivas” que colocamos em relação com uma terceira que faz parte do corpo do livro³⁶:

- (i) **Tú** é o pronome que corresponde ao tratamento informal e de confiança (entre amigos, em família). Seus equivalentes em português são **tu** (nas regiões onde este pronome é empregado) ou **você** (onde não se emprega o **tu**). O plural de **tú** é

³⁵ Neste sentido, Celada (2011), retomando os termos formulados por Orlandi (1996), insiste na necessidade de que a ordem não fique subordinada à organização (de que não seja engessada por esta). A autora afirma que o modo como nas práticas de ensino/aprendizagem é apresentada a língua deve propiciar uma relação fluida a respeito do funcionamento real desta: sua ordem. Assim, nas análises apresentadas, a explicação dada para “organizar” os saberes sobre esse verbo acaba deturpando, desfigurando o real funcionamento dessa forma na ordem da língua.

³⁶ As notas contrastivas aparecem sempre em quadros nas laterais das páginas, em português. O terceiro recorte apresentado é do corpo do livro, por isso está escrito em espanhol.

vosotros (vocês). Com tú empregam-se verbos na 2ª pessoa do singular e com vosotros, na 2ª pessoa do plural.

Para o tratamento formal, são empregados **usted (o senhor, a senhora)** e **ustedes (os senhores, as senhoras)**. Com **usted** empregam-se verbos na 3ª pessoa do singular e com **ustedes**, na 3ª pessoa do plural (Gente, 2007, p. 125, grifos do LD).

(ii) Observe-se como o espanhol e o português coincidem: as situações nas quais é necessário empregar os pronomes pessoais sujeito são, basicamente, as mesmas.

Observe-se, ainda, que no espanhol não é incorreto começar uma frase com um pronome pessoal oblíquo. Para dizer o seu nome, em espanhol, você não precisará colocar **yo**:

Ø Me llamo...

Enquanto que no português, o correto é dizer:
Eu me chamo... (ibidem, negrita do livro, numeração nossa).

(iii) En Latinoamérica, la forma **vosotros/as** no se utiliza; en su lugar se usa siempre la forma **ustedes**. (ibidem).

Começamos refletindo sobre aspectos de (ii). Como no caso anterior, entrelaçamos à análise um texto de teor teórico, cujo público é constituído por docentes e especialistas que trabalham na área de espanhol como língua estrangeira: o artigo de González (2008) que aborda as diversas assimetrias que decorrem do funcionamento pronominal no português brasileiro e no espanhol³⁷. Para a autora, que trabalha na área da sintaxe, tais assimetrias representam uns dos aspectos mais problemáticos no processo de aprendizado de cada uma das línguas pelos falantes da outra (ibid., s/n). Vejamos, que a estudiosa fala de assimetrias, aí onde o livro didático argumenta que *as situações nas quais é necessário empregar pronomes pessoais sujeito são, basicamente, as mesmas*. Transcrevemos a primeira entrada do quadro produzido pela autora, no qual aborda “La distribución de las formas tónicas (fuertes) y de las formas átonas (débiles) en cada lengua”:

Las asimetrías PB / E	Português brasileiro	Español
sujetos pronominales	<p>* En parte por la debilitación de la concordancia, en parte por una distinta organización discursiva, son predominantemente presentes (1.a).</p> <p>* Algunas veces aparecen duplicando un tópico (1.b), con pérdida de valores contrastivos.</p>	<p>* Gracias a la fuerza de la desinencia verbal, que actúa como un verdadero pronombre, son predominantemente nulos (1.c).</p> <p>* Pueden aparecer por necesidades discursivas y producen efectos, sobre todo contrastivos (1.d).</p> <p>* También sirven para evitar ambigüedades, cuando no es posible recuperar el sujeto en el contexto (1.e).</p>

³⁷ A autora trabalha com estas problemáticas desde 1994, como já foi observado acima; ver também 1998, 2000, 2005. Citamos este texto de 2008 pela forma como, em diferentes quadros, a autora materializa uma excelente síntese de sua pesquisa.

Os exemplos apresentados pela autora são os seguintes:

(1.a) A María_i disse que ela_i vai fazer o trabalho quando ela_i puder³⁸.

(1.b) O mercado (,) ele está bem aquecido.

(1.c) María dijo que [ella_i] va a hacer el trabajo cuando pueda.

(1.d) Estos muchachos son hermanos: él tiene veinte años y ella dieciocho.

(1.e) No sé decirte por qué, pero todas las tardes ella/él/yo pasaba horas sin poder hacer nada.

A própria estudiosa, no seu texto, nos dá a chave de compreensão sobre o aspecto que estamos tratando: essa imagem simplificada e por vezes desencontrada que o livro vai construindo sobre a língua que está sendo aprendida. Diz González:

Como se puede ver, resulta peligroso apoyarse simplemente en el estereotipo de la gran semejanza entre el español y el portugués (en este caso, el de Brasil), porque, aun cuando estas semejanzas existen en un nivel superficial de la lengua, otros factores, tanto de naturaleza propiamente lingüística, gramatical, como de funcionamiento discursivo pueden conducir a errores serios de interpretación o incluso a la incompreensión mutua (ibid.).

González insiste com que não é um problema de normas gramaticais vigentes, mas, fundamentalmente, tem a ver com o próprio funcionamento das línguas e com os elementos linguísticos que são indispensáveis para garantir “a compreensão” e, inclusive, como em 1.c. o em 1.d., por exemplo, para manter a referência.

Outros aspectos dos recortes selecionados nos levam a outras reflexões: em (i) são apresentados os pronomes, em forma de equivalência, contrastando as duas línguas. Já em (ii) afirma-se que na América Latina não se usa o pronome *vosotros* e que, em seu lugar, utiliza-se *ustedes*. O modo como neste caso é abordada a heterogeneidade da língua, de um lado, traça relações de subordinação entre as formas, pois cabe assinalar que se diz que essa forma, regular em certos espaços da Espanha, não é usada na América hispânica, o que implica se situar num espaço e descrever “outras formas” a partir dele; e, de outro, simplifica e omite, mais uma vez, uma parte do universo dos pronomes pessoais vinculados ao funcionamento das formas de tratamento do qual esse fragmento estaria tratando: de fato, não se faz menção às diferenças que implica o tratamento conhecido como “voseo”, regular em vários espaços do mundo americano.

³⁸ A própria autora explica a marca de correferência que registra nos exemplos: “Los dos *ela* están marcado con el índice (i) porque pueden interpretarse, según el contexto, como correferentes, pero también pueden ser no correferentes; su ausencia sería posible, pero es improbable, sobre todo en el estilo coloquial”.

O anúncio das “notas contrastivas” com relação ao português na “Apresentação” do LD parecia projetar um trabalho específico para esse aluno específico, de acordo com o que se anuncia nesse subtítulo “Curso de espanhol para brasileiros”. No entanto, os recortes que explicam dois tópicos fundamentais no contraste entre as duas línguas (como é o caso do verbo *gustar* e dos pronomes pessoais) apresentam omissões e simplificações que marcam a “imagem” da língua que vai sendo construída e, também, vão dando forma à materialidade linguística na qual se supõe que os sujeitos vão se inscrever. Os recortes indicam ainda, na forma como se apresenta a “organização” dessa língua no LD, de um lado, uma não filiação aos estudos realizados em diferentes áreas dos estudos da linguagem e, de outro, um certo desconhecimento, da produção de conhecimento feita no Brasil, justamente, a respeito do contraste ou a comparação entre esse par específico de línguas: espanhol e português brasileiro³⁹.

Retomamos ainda a especificação “curso de espanhol para brasileiros” para colocá-la em relação com outros sentidos, neste caso, já presentes na capa.

2.2. A1-A2 Marco de referência europeu / Curso de espanhol para brasileiros

O que parece ficar claro é que, com a nova determinação que surge na capa de 2007, mudam os sentidos da relação que se estabelece entre as sequências discursivas da parte superior: a referência ao “Marco de referência europeu” (MCRE) e aos níveis A1-A2 e o elemento novo com relação às capas anteriores que anuncia o livro como um “curso de espanhol para brasileiros”. Interpretamos que a coexistência desses sintagmas está marcada por uma relação contraditória, no sentido segundo o qual Pêcheux (1977) define a contradição: como algo que não é da ordem da lógica, mas da ordem da história.

Para compreender como e por que se instala essa contradição voltamos ao MCRE, agora analisado à luz da especificação do “aluno”. Na capa de 2004 já abordamos alguns aspectos do MCRE. Chamamos atenção para o espaço geopolítico de produção sobre o qual o documento legisla: a União Européia. Também para o eurocentrismo ocidental que marca sua produção e para o caráter hegemônico dentro da própria Europa. Ainda nos referimos aos sentidos de transparência e de objetividade que produzem como efeito inúmeras

³⁹ Lembramos, inclusive, que nos dois trabalhos citados para abordar o tópico do verbo *gustar* e o dos pronomes pessoais, o da Profa. Groppi (USP) e o da Profa. González (USP), as pesquisadoras realizam uma transferência conceitual, a partir de seus lugares teóricos. Portanto, há nesses textos uma filiação aos estudos da Linguística.

tabelas, quadros, níveis, subníveis, etc. Analisando aspectos dos níveis A1-A2, também tentamos assinalar o modo como a língua e o sujeito aprendiz estão sendo projetados e concluímos que, incluso na edição de 2004, na qual o aluno é anunciado como “qualquer estrangeiro”, a circulação do livro no Brasil cria uma contradição.

A nova relação de sintagmas na capa de 2007 – A1-A2 MCRE / Curso de espanhol para brasileiros – leva a indagar: que significa propor um curso de espanhol para brasileiros, sendo que o LD é vinculado ao MCRE e, desse modo, a gestão da língua em termos de política de línguas está a cargo da comunidade europeia, um “espaço de enunciação” atravessado pelo funcionamento e pela relação de outras línguas, diferentes das que se podem encontrar deste lado do Atlântico, num espaço de enunciação que, como veremos em seguida, poderia ser designado de sul-americano?

Além do que foi observado nos fragmentos do MCRE analisados na capa de 2004, acrescentamos que, em outros, fala-se do desenvolvimento de uma competência “plurilingüe y pluricultural del individuo que aborde los desafios comunicativos que supone vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas” (ibid, p. XVI). Esta citação nos leva a uma nova reflexão. A etapa atual do capitalismo, como já observamos no capítulo 2, exigiu a conformação de integrações regionais. Mostra disso é a constituição da União Europeia (UE) e a do Mercosul. Cada uma delas tem suas características, suas peculiaridades, suas tensões e contradições internas; e ainda, tem um modo de existência diferente. Nos fragmentos do MCRE citados acima é designado o espaço geopolítico, que nós consideramos como “espaço de enunciação” a partir do qual se produz o livro, fazendo parte, portanto, de suas condições de produção. Guimarães (2005) define esse termo mediante a seguinte formulação:

[...] espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer (2005, p. 18).

De acordo com esse conceito, podemos afirmar que o espaço europeu e o sul-americano apresentam claras diferenças, daí a importância de compreender que estamos diante de um documento que legisla claramente sobre o primeiro, no qual as línguas são outras e, portanto, o funcionamento e as relações que travam entre elas também são outras. E disso decorre que os falantes sejam sujeitos afetados de modo específico por esse funcionamento.

Entende-se, assim, que a competência *plurilingüe* e *pluricultural* anunciadas pelo documento não poderiam ser tratadas do mesmo modo. A União Européia tem 28 Estados membros e 24 línguas oficiais⁴⁰. Já o Mercosul está integrado por Paraguai, Uruguai, Argentina, Brasil, Venezuela e Bolívia (em processo de adesão)⁴¹ e pelos seguintes países associados: Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname (estes dois países em processo de ratificação). Desde o início as línguas oficiais foram o português e o espanhol⁴² e a partir de agosto de 2006⁴³, o guarani passa a integrar o quadro de línguas oficiais que convivem com diferentes línguas ameríndias que em alguns dos países são co-oficiais, com línguas de imigração, de diferentes épocas e, ainda, com resíduos de línguas gerais faladas maciçamente em outros momentos e com línguas de mistura nas fronteiras – só para mencionar alguns dos possíveis convívios nos diferentes Estados Nacionais atuais que compõem o continuum territorial da América do Sul.

Apesar das diferenças constitutivas de ambos os processos de integração, parece importante mencionar que estes não ocorrem sem tensões nem hierarquias, nos movimentos de inclusão e exclusão que implica o político (cf. Guimarães, 2005). Embora hoje as 24 línguas oficiais da UE sejam línguas de trabalho⁴⁴, ao longo da história dessa integração regional, cinco línguas tiveram um status e uma hierarquia diferente (inglês, francês, alemão, italiano, espanhol), frente a outras tantas, a maioria dos países do leste europeu, que evidentemente estiveram em outra relação de forças e sobre as quais se produz uma política de silenciamento e segregação⁴⁵. Por sua vez, no espaço do Mercosul, as duas línguas

⁴⁰ Disponível em: <http://europa.eu/about-eu/countries/index_pt.htm>. Portal oficial da União Européia.

⁴¹ Segundo informações da secretaria do MERCOSUL, disponível em: <http://www.mercosur.int/t_generic.jsp?contentid=3862&site=1&channel=secretaria>. Acessado em 19/02/2014.

⁴² Esse fato marca a hegemonia da língua portuguesa e da língua espanhola frente às demais línguas.

⁴³ A decisão número 35/2006, decide a incorporação do guarani como idioma oficial.

Disponível em: <http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/Normas/deca06pt.html>

Vale esclarecer que em 1995 o guarani tinha sido declarado língua histórica do bloco, e que desde 1992 é idioma oficial do Paraguai. A província de Corrientes, na Argentina, declarou, no final de 2005, o guarani como idioma oficial, ao lado do espanhol. Disponível em:

<http://parlamentodelmercosur.org/innovaportal/v/727/2/parlasur/guarani_podera_ser_idioma_oficial_e_de_trabalho_do_mercosul.html>.

Em 6 de março de 2014, o guarani se torna idioma de trabalho no Parlasul. A Mesa Diretora do Parlasul “tomou a decisão que desde agora se realizarão as traduções simultâneas em guarani durante o desenvolvimento das sessões plenárias do corpo legislativo, além do espanhol e do português”. A partir dessa data o guarani é uma das línguas das discussões e tomadas de decisões. Disponível no site do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística: <<http://e-ipol.org/2014/03/page/4/>>.

⁴⁴ Entende-se por línguas de trabalho aquelas utilizadas nas discussões e tomadas de decisões. Disponível em: <<http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/pt/007e69770f/Multilinguismo.html>>. Acesso em maio de 2014.

⁴⁵ Calvet assinala que “em meados de dezembro de 1994, no momento em que a França se preparava para assumir a presidência da União Européia, o ministro francês dos Assuntos Europeus propunha limitar a cinco as línguas de trabalho da Comunidade Econômica Européia (que é preciso distinguir das línguas oficiais, que são

designadas de modo recorrente como “majoritárias” – português e espanhol – são línguas que no continente americano resultaram de processos de colonização e conquista, e sua implantação implicou um jogo tenso de relações de inclusão, exclusão e atravessamentos.

A referência ao MCRE na capa do LD que analisamos dá indícios, como já antecipamos, da posição simbólica que podemos atribuir à autoria do mesmo: filiar a produção dessa coleção ao MCRE e, portanto, ao espaço de enunciação no qual regula e aos modos de regular, implica que esse instrumento linguístico funcionará instaurando e reproduzindo certos sentidos e, assim, interpelando os sujeitos. Ao falarmos em autoria, estamos nos referindo, fundamentalmente, à função-autor que os sujeitos devem ocupar para produzir um texto (Orlandi 1996, Zoppi-Fontana, 2011). Uma posição que, segundo Orlandi (1996, p. 74) “se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação definido com a relação com o Outro (interdiscurso) e o outro (interlocutor)”. É ocupando essa função que se organizam as práticas de linguagem que estruturam o LD. Como afirma Zoppi-Fontana, essa organização se dá

[...] conforme as determinações históricas estabilizadas para uma função-autor específica, definida em relação ao funcionamento do discurso em condições de produção concretas e em relação a determinado gênero discursivo (2011, p. 41).

Entendemos que as “condições de produção concretas” às quais se refere a estudiosa marcam de forma clara essa defasagem com o espaço de enunciação sul-americano onde o LD circula.

Uma pergunta que permite avançar é: como surge, se instala e naturaliza a contradição sobre a qual estamos trabalhando?⁴⁶ Para tratar disso, vamos nos servir de dois conceitos teóricos que colocamos em relação: o conceito de “transporte”, tal como formulado por Orlandi e Guimarães (2001); e o conceito de “imperialismo cultural”, elaborado por Bourdieu e Wacquant (2002).

No texto de Orlandi e Guimarães, os autores retomam o conceito elaborado pela primeira autora em 1993, que estabelece uma distinção discursiva entre “transporte” e “transferência”:

as línguas de todos os países membros), expondo-se aos protestos de alguns “pequenos” países (2007, p. 132-133). As línguas de trabalho propostas pela França, acrescenta, foram inglês, francês, alemão, espanhol e italiano (ibid., p. 134). O autor indica que o problema que aí estava posto era ao mesmo tempo técnico e político.

⁴⁶ Falamos em naturalização já que a grande maioria dos livros que circulam no Brasil dirigidos ao ensino não formal da língua, trazem na capa a filiação ao MCRE e, inclusive, parece uma questão não problematizada em diversos âmbitos.

[...] não é senão quando há trabalho da memória local, do saber discursivo produzindo deslizamentos historicizados, que temos transferência. Caso contrário temos apenas transporte de processos de significação que não se inscrevem na história, cristalizando situações discursivas e sentidos. Isso diz respeito à materialidade discursiva que produz efeitos de sentido diferenciados ou não” (2001, p. 33).

Nesta citação observamos como a autora se vale dos conceitos de “transporte” e de “transferência” para descrever em que medida se abre ou não um lugar para a especificidade de uma história particular. Com base nessa diferenciação, pensamos que há um “transporte” do MCRE e do modo como tal documento regula a relação entre as línguas num outro espaço de enunciação, habitado por falantes afetados de modo específico por essas línguas, fato que, “[cristaliza] situações discursivas e sentidos” e desconhece “uma memória local” (Orlandi, 1993).

Esse gesto com relação ao MCRE implica transportar (a partir de outra memória) sentidos para a língua, para a fragmentação que dela se faz e para a interpelação que se instala com respeito aos falantes de um outro espaço de enunciação, lhes impondo as “habilidades” e “destrezas” interpretadas como necessárias em cada nível no espaço de origem. Por isso, tal gesto pode ser interpretado a partir das ideias de Bourdieu e Wacquant como um movimento de “imperialismo cultural” que, segundo os próprios autores, “repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais” (cf. p.1). Em outras palavras “a neutralização do conceito histórico” e o “esquecimento correlato das condições históricas de origem” produzem uma “universalização aparente” (cf. p. 1-2).

Neste caso, “transporta-se”, e mediante esse gesto, opera-se a “universalização” de um documento produzido para regular o aprendizado de línguas na União Européia. Uma universalização que produz, no espaço brasileiro, o efeito de naturalização do funcionamento do MCRE⁴⁷, o que contribui com um processo que leva a “esquecer” que o documento foi produzido em um espaço geopolítico particular, interpretado neste trabalho como “espaço de enunciação”⁴⁸.

⁴⁷ Vale lembrar aqui que a produção espanhola de LDs que de forma predominante atende o âmbito do ensino não formal traz essa marca e os efeitos dela.

⁴⁸ Falamos em “esquecimento” porque no Brasil, os livros regulados pelo MCRE e os níveis estabelecidos pelo documento foram assumidos e adotados em diferentes espaços e instituições e incorporados às práticas de ensino por um número grande de professores, sem que, muitas vezes sequer se pensasse nos efeitos que esse transporte produz. Fazemos essa afirmação, também baseados em apresentações de trabalhos onde o MCRE ocupa um lugar de destaque. Outra questão importante é que esses livros, como já dissemos no capítulo 2, são, de fato, os que atendem o âmbito do ensino não formal.

Isto contribui ao funcionamento de um discurso hegemônico que prevalece no âmbito do ensino não formal da língua espanhola no Brasil que opera com uma lógica que unifica realidades ao projetar uma série de formações imaginárias que apaga ou anula as diferenças e especificidades locais ou regionais que as práticas de ensino de uma língua estrangeira deveriam levar em conta. Em outras palavras, o MCRE tem sua origem em uma realidade complexa, de uma sociedade histórica particular e ao ser transportado se constitui tacitamente “como modelo e medida” (Bourdieu, Wacquant, op. cit, p. 2).

Nublando as especificidades das integrações regionais apagam-se as diferenças existentes entre o sistema social no qual foi produzido o instrumento linguístico e o “espaço de enunciação” no qual circula. Por tal motivo, a tarefa da análise é trazer à tona a instância ideológica presente no discurso – que se caracteriza por sua invisibilidade – e mostrar que são apenas possibilidades de realização politicamente determinadas⁴⁹ que interferem na configuração do espaço de enunciação, modificando-o de algum modo. Esta interferência não é inocente, ela tem consequências diversas sobre a representação da língua, dos sujeitos, dos espaços, sobre a relação entre as línguas e o sentido e modo de estudá-las, como tentamos assinalar ao longo do capítulo.

Nesse sentido, abordamos uma questão específica que já indicáramos na capa de 2004: uma reflexão sobre os possíveis efeitos do que interpretamos como apagamento da leitura nas “destrezas” e “habilidades” anunciadas nos níveis A1-A2 do MCRE, pensando agora, especialmente, em um aluno brasileiro que no começo de um curso, de nossa perspectiva, estaria em um outro patamar de relação com a materialidade linguística do espanhol, se comparado a aprendizes afetados por outras línguas de origem. De fato, se por um lado, pela nacionalidade aí colocada (“brasileiros”), se indica uma especificidade do aprendiz; por outro e como, em parte já foi antecipado, apaga-se essa especificidade ao se filiar a coleção ao MCRE, fato que implica uma homogeneização dos aprendizes e das habilidades requeridas em cada nível, colocando o aprendiz brasileiro na mesma posição a

⁴⁹ Se, por um lado, as colocações acima levam a rastrear as instâncias ideológicas presentes na produção dos LDs, por outro, também nos obrigam a pensar na ausência de uma produção nacional significativa dirigida a esse sector onde a presença do MCRE é uma regularidade passível de ser detectada nas produções espanholas que dominam o mercado de livros dirigidos ao ensino não formal da língua. Ao se “transportar” os livros regulados pelo MCRE se desconhece também a reflexão que no Brasil vem tentando construir uma memória local sobre o ensino do espanhol. Uma reflexão que há quase duas décadas vem produzindo conhecimento sobre a “justa medida” (Kulikowski, González: 1999) da proximidade entre o português brasileiro e o espanhol.

respeito da língua espanhola que qualquer aprendiz europeu⁵⁰. Pensamos especialmente no que decorre desse apagamento da leitura: a simplificação da estrutura da língua e do trabalho com ela e, conseqüentemente, de um processo de ensino-aprendizado que aproveite significativamente o desequilíbrio que um aluno brasileiro apresenta, especialmente no começo de um curso, entre suas possibilidades de compreensão leitora e as de produção oral e escrita.

No livro *El maestro ignorante*, Rancière afirma que até o mais ignorante sabe uma infinidade de coisas e que todo ensino deve fundar-se nesse saber, “nessa capacidade em ato” (2007, p. 9). Partindo dessa afirmação, também presente na reflexão de Paulo Freire, pode-se pensar que um dos “saberes” que um aluno brasileiro – cada um em suas diversas condições de produção⁵¹ – tem ao começar um curso de espanhol é, justamente, essa possibilidade de se relacionar com uma materialidade linguística mais ampla e abarcadora que a que chega fragmentada em pequenas frases e textos simplificados. Isso permitiria, potencialmente, explorar desde o começo a compreensão leitora e deste modo pensar que a língua estrangeira, transversalmente e conjuntamente com a língua materna/nacional, poderia participar na produção de um leitor crítico, capaz de circular por diversos tipos de textos e temáticas⁵².

Quem lê tem sua especificidade e sua história, afirma Orlandi em *Discurso e leitura* (1988, p. 8). A autora se refere às determinações históricas e variadas dos modos de leitura, e às experiências de cada indivíduo, assim, sua formulação pode ser pensada com relação à referida “especificidade” do aluno brasileiro, especialmente no começo de um curso.

Nos recortes do MCRE já apresentados ao analisar a capa de 2004, transparece a ausência da referência à leitura como “destreza” nos primeiros dois níveis (A1-A2) do livro em análise⁵³: o que nos permite afirmar que, desta forma, o livro 1, no qual nos centramos especialmente, tal como antecipado pelo documento regulador ao qual ele é filiado, se afasta desse lugar diferenciado do aprendiz brasileiro.

⁵⁰ De nossa perspectiva, uma das especificidades de um aluno brasileiro, especialmente no começo de um curso de espanhol, encontra-se na possibilidade que ele tem de se relacionar com a materialidade linguística (especialmente a escrita). Tal possibilidade o coloca em outra posição com relação à língua espanhola se comparado com um estudante europeu cuja língua de origem é por exemplo o alemão.

⁵¹ Sempre é um risco realizar generalizações desse tipo; pensamos especialmente nos alunos que frequentam o âmbito do ensino não formal da língua na cidade de São Paulo, âmbito e espaço que são foco neste trabalho.

⁵² Aqui pode ser importante apontar que, se no aprendizado de diferentes línguas, compreensão e produção caminham juntas, neste par (espanhol/português), é quase um consenso a ideia de que a compreensão, no começo de um curso está num desnível com relação à produção. É esta maior compreensão (que, como já dissemos, não entendemos de forma absoluta ou ingênua) a que pensamos que deixa de ser explorada nos livros nos quais ocorre o “transporte” do qual falamos.

⁵³ Evidentemente existe uma leitura implícita, já que o LD apresenta ao aluno consignas e textos breves. Tentamos pensar aqui sobre o fato de que ela não seja designada como uma “destreza/habilidade” que deve ser trabalhada.

Outro recorte do MCRE (2002, p. 30), agora do quadro de auto-avaliação do aluno para a compreensão leitora⁵⁴, permite compreender de que modo se instala a contradição que se cria ao ignorar esse “saber”, essa “capacidade em ato” de um aprendiz brasileiro.

A1	A2
Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.

Nas sequências apresentadas, mais uma vez volta a se fazer presente um campo semântico específico ou, se preferirmos, uma série de sentidos encabeçada pela alta incidência do adjetivo *sencillos(os)*⁵⁵. Pode-se observar que o que é esperado da compreensão leitora para um curso que consta de 90 horas até o final do nível A2, é pouco ou insuficiente quando se projeta o trabalho de leitura com um sujeito que tem o português como língua materna. Tudo isso leva a uma simplificação dos textos e do trabalho proposto com eles⁵⁶. O quadro do MCRE apresentado acima e a ausência da “destreza/habilidade” leitura nos níveis A1 e A2 parecem entrar em relação com o seguinte recorte da “Introdução” do livro *Gente*

Haverá textos que podem parecer *complexos*. Leve em consideração, no entanto, que você tem apenas que entendê-los, que não se trata de produzir textos similares (grifo nosso).

Mobilizando o conceito de *formações imaginárias* apresentado na Introdução desta dissertação, a noção de complexidade aí projetada cria uma contradição entre o que seria a complexidade de um texto em espanhol para um sujeito afetado por uma língua materna dentro do espaço de enunciação europeu como polônês, inglês, alemão, dentre outras, e o que pode ser complexo para um brasileiro, especialmente no começo de um curso e nas condições de produção que consideramos neste trabalho⁵⁷. Entendemos que não se pode falar em complexidade sem pensar que será particular, heterogênea e diferente para cada aluno, dependendo de muitos fatores: entre eles, consideramos que estão incluídos os saberes linguísticos e discursivos que as próprias línguas – na (des)continuidade do materno/nacional

⁵⁴ Chama atenção aqui que, embora a leitura não esteja contemplada como “destreza” ou “habilidade” a ser desenvolvida nos níveis A1-A2, aparece como auto-avaliação para o aluno.

⁵⁵ Já chamamos atenção para os adjetivos grifados ao apresentarmos, nas análises da capa de 2004, um outro quadro do MCRE.

⁵⁶ Exploraremos esta questão no próximo capítulo.

⁵⁷ Como já dissemos, pensamos especialmente nos alunos que na cidade de São Paulo frequentam os mais diversos cursos oferecidos no âmbito não formal do ensino da língua.

e das outras que possam afetar um sujeito – supõem para este. Pode-se observar, desta vez, a antecipação de um sujeito projetado a partir de outro espaço de enunciação – como efeito do “transporte” já designado – e com isso, um processo que generaliza ou universaliza o que, no caso, seria complexo para um estudante do espaço europeu.

Na sequência do livro apresentada acima, surgem marcas que funcionam como índice da forma como é significada a língua e o sujeito a quem se destina o instrumento. Nessa sequência se manifesta, assim, a ideologia que permeia as formações imaginárias em funcionamento – os mecanismos de antecipação que regem as relações de força e de sentido – (Pêcheux, 1990a; Orlandi, 2007a). Isso cria, de forma geral nos livros produzidos na Espanha e regulados pelo MCRE, uma distância significativa entre o leitor projetado ou “virtual” (Orlandi, 1988) e o leitor real – o *fora de foco* do qual falamos na Introdução da dissertação –, o que afeta um trabalho que possa ser mais significativo para um aprendiz brasileiro. Como vimos anteriormente, ao apresentar o quadro sobre as habilidades e destrezas esperadas nos níveis A1 e A2, a leitura não aparece contemplada o que faz com que qualquer texto possa, então, parecer complexo. Se o *fora de foco* inicial foi uma impressão de uma vivência que ajudou na construção da pesquisa, pensamos que neste momento é interessante reinterpretá-lo conceitualmente à luz da teoria, compreendendo-o como *efeito leitor*.

Anteriormente afirmamos, com base em formulações de Orlandi (1996), que é pela função-autor que o texto se constitui como unidade. É o funcionamento desta função-autor que organiza as sequências sintáticas, as frases e a relação entre as diferentes materialidades simbólicas. Afirmamos também que se por um lado a função-autor configura a forma e organização do texto, por outro é determinada pelas condições históricas das práticas discursivas. Cabe somar a essas afirmações que a “função-autor tem seu duplo no efeito-leitor, construído, também, na materialidade do texto” (Zoppi-Fontana, 2011 p. 42). O documento que viemos analisando e o LD específico com o qual trabalhamos, pela antecipação e projeção de imagens, configuram um leitor ideal ou “virtual”, com o qual, o leitor real terá que se relacionar na sua prática concreta de linguagem.

Apoiados nas análises realizadas no capítulo, entendemos que se produz um choque entre esse leitor ideal previsto e projetado pelo texto e o leitor real (no qual nos incluímos como professores da língua espanhola). Tentamos mostrar nas seções anteriores a defasagem, a não identificação entre o efeito-leitor construído no texto e o leitor real.

3. Observações finais

Ao longo das análises, especialmente as realizadas nas três capas do livro *Gente* (1997, 2004 e 2007), nos deparamos com uma série de marcas que vinculamos a um processo de indeterminação/determinação linguístico-discursiva. Um processo que ao combinar a materialidade verbal e não verbal vai produzindo – pelas transformações na relação dessas duas formas de materialidade significante – uma maior determinação. Por um lado, a determinação que a materialidade não verbal da capa de 2004 imprime aos sentidos possíveis para o sintagma do título e, também, a vinculação do livro ao MCRE. Uma segunda determinação é produzida na especificação do aluno aí antecipado, na edição de 2007, na mudança do sintagma que parece funcionar como uma espécie de subtítulo: “Curso de espanhol para brasileiros”. Nessa nova determinação surge uma copresença de sintagmas: *A1-A2 Marco de referência europeu / curso de espanhol para brasileiros*, marcada pelo que entendemos que se configura como uma relação contraditória.

Vimos também que a relação do LD com o MCRE implica um “transporte”: sentidos da regulação operada pelo documento em um outro espaço de enunciação (imagens de língua e de sujeito aprendiz, dentre as principais) passariam a funcionar no setor do ensino não formal da língua espanhola no Brasil. Esse transporte universaliza, assim, tais sentidos e é a partir deles que o sujeito brasileiro é interpelado, produzindo uma tensão, um desencontro entre o sujeito da linguagem projetado no livro como efeito-leitor e o aluno real.

Na produção do livro, várias marcas se relacionam com ajustes que contemplam mudanças nas condições de produção: mais especificamente, no que se refere ao funcionamento de um mercado editorial contemporâneo marcado por disputas acirradas pela conquista de novos espaços. Lembremos que embora na edição de 2004 exista uma explicitação de mudanças e o anúncio de uma revisão didática detalhada, tais mudanças são quase inexistentes.

Esse funcionamento “mercadológico”, evidentemente, tem um impacto sobre a forma como é significada a língua e sobre o universo de significação construído a partir de uma posição de autoria vinculada a uma formação discursiva na qual certos sentidos e saberes predominantes dão suporte ao que pode e deve ser dito. Uma autoria que ao mesmo tempo que tenta antecipar as especificidades do brasileiro como aluno de E/LE, as esvazia de sentido por efeito da contradição constitutiva do funcionamento desse LD em determinadas condições de produção. Apagam-se, assim, as especificidades de um aluno brasilei-

ro, não só as particularidades do seu contato inicial com a língua espanhola⁵⁸, mas também o fato dele fazer parte de uma integração regional que não é a da Comunidade Européia; em outras palavras, fazer parte de um espaço de enunciação específico no qual determinadas línguas/culturas e relações entre línguas/culturas participam da sua constituição como sujeito falante (Guimarães, 2005, p. 18).

Se neste capítulo tentamos construir um percurso que permitisse observar como as imagens projetadas no LD analisado interferem no espaço de enunciação brasileiro, produzindo sentidos sobre as línguas e os sujeitos, no próximo, por sua vez, tentaremos ver como o “transporte” também projeta e significa os espaços aos quais se vincula a língua por meio das diversas práticas e das tarefas propostas aos alunos.

⁵⁸ Cabe mencionar aqui, novamente, o apagamento do aprendiz português, já no espaço de enunciação em que o documento e o livro por ele regulado foram produzidos.

Capítulo 4

A produção de uma comunidade imaginada

Quero falar da descoberta que o *eu* faz do *outro*. O assunto é imenso. Mal acabamos de formulá-lo em linhas gerais já o vemos subdividir-se em categorias múltiplas, infinitas. Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um *eu* também, sujeito como eu (Todorov, 2011, p. 3).

[...] a relação do mundo e do discurso é que o mundo “adquire” sentido ao ser discursivizado. (Guimarães, 1989, p. 74).

Este capítulo indaga sobre o modo como são projetados e significados os espaços no livro didático *Gente* (2007). Em outras palavras, perguntamo-nos sobre os espaços geográficos e urbanos aos quais a língua é vinculada nas práticas propostas: os países e as cidades nomeadas ou mostradas – e as silenciadas.

O foco disparador é uma instância prefacial, a Introdução do livro e, de forma mais específica, o recorte que antecipa o funcionamento da seção chamada *Mundos em contacto*, a última de cada unidade. Mas, se tal instância é disparadora da análise, o cerne do capítulo é tentar compreender como se realiza no interior do livro o que nela se anuncia, identificando regularidades e os processos que as produzem. Nesse sentido, propomos um movimento pendular entre o paratexto e o interior, um ir e vir que permitirá compreender um pouco mais sobre o funcionamento discursivo do LD.

Existe uma série de conceitos que amplia a noção de paratexto já mobilizada no capítulo anterior, e dá sustento ao movimento pendular proposto. Com o nome de instâncias prefaciais, Genette se refere a todo discurso produzido a propósito do texto que segue (ou antecede) (2009, p. 145). Como vemos, funciona como uma espécie de anúncio do que encontraremos no interior, sendo, segundo o autor, uma “declaração de intenções” (ibid. p. 196). O estudioso atenta ainda para a comunicação desigual que tal instância estabelece, pois o autor [ou editor] propõe ao leitor o comentário antecipado de um texto que este ainda não conhece, guiando-o na leitura e explicitando-lhe por que e como ler o texto (ibid. p. 211-212).

De uma perspectiva discursiva, Zoppi-Fontana (2011) afirma, com base em Foucault (1970) e Mariani (1998)¹, que os diferentes textos que funcionam como paratextos só existem em razão do texto que comentam e interpretam, fato que os caracteriza “como comentário, ou seja, como um discurso sobre”. Tal observação leva a estudiosa a afirmar que estes “discursos sobre” “controlam os processos de interpretação, estabelecendo determinados sentidos e silenciando outras interpretações possíveis” (ibid, p. 56).

Considerando tais reflexões, dividimos a análise que desenvolvemos neste capítulo em dois momentos importantes. Em primeiro lugar, em “*Mundos em contacto – o que se anuncia*”, analisamos o recorte da Introdução do LD que funciona como disparador das análises que serão feitas no segundo item. Tentamos compreender os sentidos produzidos nesse fragmento, interpretado agora como “declaração de intenções” e como um “discurso sobre”. Em seguida, em “*Mundos em contacto – o que se realiza*”, analisamos o processo de produção que materializa o anunciado no paratexto. Além disso, analisamos os mecanismos que produzem essa materialização específica, estabelecendo algumas regularidades que, depois, transitando pelo LD – mesmo que não de forma exaustiva – serão rastreadas em outras partes do mesmo.

Devido às mudanças do paradigma editorial que se inicia na década de 1990 (apresentadas no capítulo 2) teremos ainda como corpus de análise o Livro do professor.

1. *Mundos em contacto – o que se anuncia*

Na Introdução do livro está explicado como funciona cada uma das cinco partes que de forma regular constituem as onze unidades do livro. Elas são: 1) Entrar em matéria, 2) En contexto, 3) Formas y Recursos, 4) Tareas, 5) Mundos en contacto². Como já anunciado, o disparador da análise é um recorte da Introdução do LD que explica como

¹ As obras citadas pela autora são: FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. Aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/2520353/Michel-Foucault-A-Ordem-do-Discurso>. MARIANI, B. O PCB e a imprensa. Os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

² Existe uma distribuição simétrica ao longo do livro, já que cada uma das cinco seções está composta por duas páginas, o que estabelece uma regularidade na composição das onze unidades: dez páginas em cada uma. Esta informação parece importante na medida em que faz parte de uma política editorial que pauta conteúdos e tipos de atividades e que define a diagramação no livro, fato que muitas vezes é um complicador para as formulações dos autores.

funciona a ultima seção de cada unidade: *Mundos en contacto*. A eleição do mesmo se deve, em primeiro lugar, a que o título da seção promete trazer respostas à pergunta que colocamos no início deste capítulo, acerca de como, nesse instrumento linguístico, se significam os espaços. Além disso, parece materializar, de fato, uma questão que está no horizonte nos processos de ensino/aprendizado da língua, nos quais, poderíamos pensar, metaforicamente, que “mundos” diferentes entram “em contacto”.

Neste ponto, é relevante observar como é apresentada a seção no respectivo Livro do professor. Vejamos a seguir um dos fragmentos:

En estas secciones se estimula una reflexión intercultural que propicie y facilite la comprensión de realidades socioculturales diferentes, tanto de la sociedad del alumno frente a las sociedades hispanohablantes, como de estas entre sí y de realidades internas de cada una de ellas (p. 13).

Como vemos, nestas palavras dirigidas ao professor, afirma-se qual é o objetivo da seção: a diferença, e caracterizam-se as múltiplas possibilidades de trabalho. Uma delas sugere explorar a diferença da realidade sociocultural do aluno frente a sociedades hispano-falantes; outra, observar as diferenças entre as sociedades que falam espanhol e, uma última, as diferenças internas a cada sociedade.

A seguir, o recorte da Introdução do LD que apresenta a forma de funcionamento da seção *Mundos en contacto*:

MUNDOS EN CONTACTO. Nestas páginas você encontrará informação e propostas para refletir sobre a cultura das regiões onde se fala o espanhol, tanto sobre a vida cotidiana como sobre outros aspectos: históricos, artísticos etc.

COMO TRABALHAR COM ESTAS PÁGINAS

- ✓ Muitas vezes é preciso refletir sobre nossa própria identidade cultural e sobre nossas próprias experiências para podermos entender melhor as outras realidades culturais.
- ✓ Haverá textos que podem parecer complexos. Leve em consideração, no entanto, que você tem apenas que entendê-los, que não se trata de produzir textos similares.

● Nestas páginas encontraremos textos e atividades que nos ajudarão a compreender melhor as sociedades nas quais se fala o espanhol e a nossa própria sociedade.

Começamos a análise pelas sequências que explicam como funciona a seção, apresentadas, a seguir, com uma enumeração que facilitará a análise:

1. Nestas páginas você encontrará informação e propostas para *refletir sobre a cultura das regiões onde se fala o espanhol*, tanto sobre a vida cotidiana como sobre outros aspectos: históricos, artísticos, etc.
2. Muitas vezes é preciso refletir sobre nossa própria identidade cultural e sobre nossas próprias experiências para podermos *entender melhor as outras realidades culturais*.
3. Haverá textos que podem parecer complexos. Leve em consideração, no entanto, que *você* tem apenas que entendê-los, que não se trata de produzir textos similares.
4. Nestas páginas encontraremos textos e atividades que nos ajudarão a *compreender melhor as sociedades nas quais se fala o espanhol* e a nossa própria sociedade.

Nas formulações acima, se faz referência a “regiões onde se fala o espanhol” (1.), sintagma que alterna em 4., com “sociedades (onde se fala o espanhol)”; ambos parecem ser retomados em 2., desta vez, mediante uma espécie de generalização que os inclui: “realidades culturais”. Chamam atenção as designações mobilizadas para falar desses espaços: não se fala de “países” ou “estados” onde a língua é falada, ou ainda, das regiões que se caracterizam pelo funcionamento de certas “variedades” linguísticas³.

Outra marca pode ser observada nessa materialidade da apresentação da seção:

Nestas páginas você encontrará informação e propostas para refletir sobre a cultura das regiões onde se fala *o espanhol* (...).

Nestas páginas encontraremos textos e atividades que nos ajudarão a compreender melhor as sociedades nas quais se fala *o espanhol* (...).

A questão que surge é: que efeitos de sentido produz a determinação do substantivo “espanhol”, por meio do artigo determinado? Que sentidos diferentes poderiam ser compreendidos se as formulações se referissem à cultura das regiões e às sociedades onde se fala *espanhol* (sem o determinante)? Perguntamo-nos aqui sobre os diferentes efeitos que provoca a presença ou ausência da determinação do substantivo e, pensando esse elemento como vestígio da formação discursiva na qual se inscreve a autoria da obra, propomos uma reflexão que será retomada posteriormente.

³ A observação interessa como antecipação das raras aparições em que, no interior do livro, são identificados os Estados ou países que formam parte do mundo hispano, a não ser a Espanha.

A determinação linguística que surge nas formulações apresentadas – determinante + núcleo: *o espanhol* –, merece alguma reflexão, já que, assim colocado, suporia a unicidade de um referente. Para tanto, examinaremos o estudo de Leonetti (1999) para quem, desde um ponto de vista semântico, “los determinantes determinan la referencia del sintagma nominal”. O autor destaca que “la definitud es la indicación de que el referente del SN es identificable para el receptor en el contexto de uso” (ibid, p.38-39). Dessa forma, percebe-se que a determinação, no caso, permitiria a identificação do referente. No entanto, o mais importante para o autor é que:

[...] la familiaridad del receptor con el referente no es una condición necesaria y general de la definitud. En muchas ocasiones, los sintagmas nominales definidos, especialmente cuando van encabezados por el artículo, no se refieren a entidades consabidas para el receptor (idem, p. 38). (...) El rasgo central de las expresiones definidas no es el conocimiento previo del objeto por parte del receptor, sino la *identificabilidad del referente*, es decir, la presuposición de que el receptor puede construir una representación mental adecuada del mismo. *Un SN definido transmite el supuesto de que el referente es identificable de forma unívoca, sin ambigüedad* (idem, p. 39, destaque nosso).

Qual seria então o referente possível de ser identificado de forma *unívoca*, sem *ambigüedad* quando se fala de “o espanhol” ao mesmo tempo em que se anunciam “regiões”, “sociedades” e “outras realidades culturais” onde essa língua é falada? Parece haver aqui um indício interessante: as regiões, sociedades e realidades culturais são muitas, mas a língua é “o espanhol”, sintagma que não se submete a nenhuma inflexão.

Embora não procuremos responder a pergunta que acabamos de formular, tentamos aqui compreender os efeitos produzidos quando se faz a passagem, como sugere Indursky (1992, p. 260-263), de uma análise da determinação linguística para a compreensão das implicações da determinação discursiva⁴. Para a autora “a determinação discursiva é ideológica e não estilística”, constituindo, assim “um lugar privilegiado de articulação entre sentido, sintaxe e ideologia” (idem, p. 263). Sendo assim, pode-se afirmar que as formulações: “onde se fala o espanhol – onde se fala espanhol”, ambas possíveis, não produzem o mesmo efeito de sentido, sendo esta diferença na sintaxe (com a presença do determinante) um lugar que tende a fechar o contorno imaginário da língua e que permite, na sua própria materialidade, rastrear a ideologia que vai delineando e projetando a língua espanhola como “uma”. Nesse sentido, se por um lado se

⁴ No texto a autora constrói essa passagem de forma minuciosa: começa com Aristóteles e a determinação filosófica, desta passa à gramatical e desta à linguística, para chegar finalmente à determinação discursiva.

antecipa uma pluralidade de regiões, sociedades e culturas, também parece certo afirmar que a língua – o espanhol – se apresenta como sendo uma; como diria Del Valle (2005) “única e comum”.

No estudo citado, podemos ler ainda: “através dela [da determinação discursiva] é construído um referente discursivo determinado pela *formação discursiva* que afeta o sujeito da referida construção” (Indursky, p. 263). As palavras da autora nos permitem pensar que a determinação analisada, “ideológica e não estilística”, é uma pista, “a forma visível na língua” que somada ao modo de abordar, no interior do livro, as *regiões e sociedades nas quais se fala o espanhol* e as *realidades culturais*, e às marcas rastreadas nos outros capítulos, permitirá compreender um pouco mais sobre a formação discursiva na qual se inscreve a produção desse instrumento linguístico, uma questão que vem permeando os últimos dois capítulos do trabalho.

No próximo ponto, empreendemos a série de movimentos pendulares já anunciados entre o paratexto e o interior do livro.

2. *Mundos en contacto* – o que se realiza

Nesta primeira aproximação voltamos ao núcleo do capítulo: os espaços geográficos e urbanos, os países e as cidades nomeadas ou mostradas. Para isso, tentamos compreender o processo que produz, no interior do livro, o anunciado nos textos da Introdução com relação – como acabamos de ver – às “informações e propostas” que podem ser encontradas na correspondente seção “para refletir sobre a cultura das regiões onde se fala o espanhol”, “para entender melhor as outras realidades culturais” e “para compreender melhor as sociedades nas quais se fala o espanhol”.

Se pensarmos que as formulações do paratexto funcionam como “guias de leitura” e “comentário” ou “discurso sobre” a obra, os fragmentos aqui retomados parecem contemplar uma certa heterogeneidade a respeito do universo “onde se fala o espanhol”.

No entanto, diante do anunciado e após a realização do primeiro movimento pendular entre o paratexto e o interior do livro, chama a atenção um primeiro fato: dos onze textos contemplados na seção *Mundos en contacto* (um em cada uma das onze unidades do LD), sete se referem à Espanha (63,7% do total, unidades 2, 3, 4, 5, 6, 7, e 10), dois

colocam a Espanha em oposição com um “outro” que se apresenta como uma região: América Latina e Europa do norte (18,2%, unidades 1 e 8), um outro texto se pergunta sobre o que é uma cidade (9,1%, unidade 9), e um último apresenta uma notícia – o assassinato de Kenedy – transmitida pela Radio Nacional da Espanha (9,1%, unidade 11).

Esse aspecto, detectado ao tentar responder a pergunta inicial (como se materializa no LD o que se anuncia no paratexto) mostra que só em uma unidade a referência à Espanha (ou a algo da Espanha) não está presente⁵ e aponta o lugar central ocupado por esse país nessa seção do instrumento linguístico que na sua “declaração de intenções” se propõe abordar, como já vimos, as “regiões” e “sociedades onde se fala o espanhol” e “entender melhor as outras realidades culturais”.

Como interpretar essa contradição (entre o que se anuncia e como se materializa) e, especialmente, o processo de produção dessa “centralidade”? Pêcheux (2009, p. 146) afirma que é a ideologia a que fornece as evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que estão dizendo. Sendo assim, pode-se afirmar que a significação dada (mediante palavras, enunciados, imagens, áudios, etc.) às “regiões” e “sociedades onde se fala o espanhol” e “as outras realidades culturais” vai permitindo rastrear a materialização da ideologia no discurso e, assim, a inscrição da autoria numa determinada formação discursiva.

Passamos a observar os modos variados em que, no interior da seção do LD que focalizamos, é apresentado esse mundo construído em torno à Espanha:

- nas unidades 2, 5, 6 e 7, de modo geral, são as personagens das narrativas as que nos situam na Espanha. Vejamos o começo do texto da unidade 2: *Dos españoles se conocen en una fiesta, en un bar [...]*, e um fragmento do parágrafo final *y es que cada región española es muy diferente*. As unidades 5 e 6 falam de forma geral sobre *los*

⁵ Transcrevemos o título e o começo dos onze textos mencionados (em todos os casos os grifos são nossos: a negrita destacando o título e o itálico para mostrar o foco construído em torno ao que diz respeito à Espanha): unidade 1: **El mundo del español**; unidade 2: **¿De dónde es usted?** *Dos españoles se conocen en una fiesta o en un tren....*; unidade 3: **Ven a conocer Castilla y León**; unidade 4: **Feliz Navidad**. Cada país, cada cultura, tiene costumbres propias respecto a los regalos. *En España*, por ejemplo, los regalos de Navidad; unidade 5: **Salud, dinero y amor**. “Tres cosas hay en la vida: salud, dinero y amor...”, *dice una famosa canción española*; unidade 6: **¿Vivir para trabajar o trabajar para vivir?** Ni una cosa ni la otra. *Varios estudios recientes demuestran que los españoles...*; unidade 7: **Hoy no ceno**. [após um pequeno texto sobre Pepe e Elvira]. Pepe Corriente es una persona muy normal, *un español medio...*; unidade 8: **¿Qué raros son!** Cuando viajamos siempre descubrimos cosas diferentes, maneras diferentes de ser, de actuar, de comunicarse. Es lo que le pasa al señor Blanco y al señor Wais. *Julián Blanco es un ejecutivo español que trabaja....*; unidade 9: **¿Qué es una ciudad?**; unidade 10: **Se vende casa**; unidade 11: **Extraños en la noche**. *Noticias en Radio Nacional de España*. [Um conto do autor espanhol J. Llamazares].

españoles por meio de pesquisas de opinião que abordam assuntos referentes ao cotidiano e aos sentimentos. A unidade 7 conta uma história sobre Elvira e Pepe Corriente, este caracterizado como *un español médio*;

- na unidade 3, o texto é um anúncio de uma agência de publicidade sobre *Castilla y León*, uma das comunidades autônomas da Espanha; nele são mencionadas uma série de cidades: Ávila, Salamanca, Segovia, León, Burgos, e alguns passeios: *la Ruta del duero* e *el camino de Santiago* (dentre outros);

- na unidade 4, o texto pareceria abrir para a heterogeneidade, como se nota no trecho a seguir:

FELIZ NAVIDAD

Cada país, cada cultura, tiene costumbres propias respecto a los regalos. En España, por ejemplo, los regalos de Navidad los traen los Reyes Magos: Melchor, Gaspar y Baltasar vienen de Oriente en sus camellos y llegan a todos los pueblos y ciudades españolas la noche del día 5 de enero [...] (p. 14 e 15) (grifos nossos).

No entanto, após o primeiro enunciado, o segundo já é encabeçado por um exemplo que se refere justamente a Espanha;

- na unidade 10 o texto intitulado *Se vende casa* apresenta dois funcionários de uma imobiliária, um diálogo entre eles e vários anúncios de imóveis. Na página seguinte a consigna que apresenta o anúncio imobiliário diz:

Vas a vivir a Barcelona. Un amigo te recomienda estos pisos de Marina Park. ¿Te gustan? ¿Qué cosas te convienen o necesitas? ¿Cuáles no? (p. 108).

Olhar para a predominante presença de espaços espanhóis quando se anunciava uma heterogeneidade de regiões e culturas funciona aqui como uma pista, como um indício e leva a formular a hipótese de que estariam projetadas no livro aspectos do que Del Valle (2005, 2007) define como “hispanofonia”: uma “ideología lingüística”⁶ que, segundo o autor, apaga a ideia de língua local e língua nacional, trazendo cada vez mais a noção de língua única, língua comum. Para o autor, a hispanofonia não é um fato objetivo, um conjunto de nações, mais do que isso é uma construção simbólica da comunidade hispa-

⁶ Segundo Del Valle (2007, p. 12), “las ideologías lingüísticas son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas”. Ainda, no caso específico da hispanofonia, o autor diz: “es un sistema de ideas (...) en torno al español históricamente localizado que concibe el idioma como la materialización de un orden colectivo en el cual España desempeña un papel central” (Ibid. p. 29).

no-falante, na qual a Espanha ocupa um papel central. Uma comunidade imaginada unida por uma língua comum – também imaginada, “o espanhol” – que uniria a todos aqueles que a possuem, formando um vínculo afetivo (Del Valle, 2007, p. 31 e 45)⁷. A centralidade frente ao resto dos países hispano-falantes aparece projetada no livro de forma específica.

A continuação, no segundo movimento pendular anunciado, analisamos alguns aspectos do processo de produção da “comunidade imaginada” que tem como centralidade um universo que remete, por meio de formas diversas, à Espanha.

Nas próximas análises (organizadas nos itens 2.1., 2.2. e 2.3.), rastreamos outros elementos que emergem ao pensarmos os onze recortes da seção *Mundos em contacto*, como um conjunto. Por meio de uma operação de comparação observamos a existência de algum tipo de regularidade, do que se repete (por estar presente ou silenciado), tanto nos textos quanto nas práticas propostas, caracterizando e dando forma ao modo como a centralidade da Espanha – na verdade, de uma imagem desta – é projetada no livro.

2.1. Uma construção paradoxal da centralidade da “Espanha”

Se, como mostramos no primeiro movimento pendular, a centralidade da Espanha é um fato na análise – as seções de 10 unidades, num total de 11, giram em torno a pessoas, cidades, ou costumes desse espaço – no processo de produção parece haver um funcionamento que, em certa medida, afeta essa centralidade: a especificação do territó-

⁷ Para compreender melhor como é concebida a hispanofonia, apresentamos de forma sintética as ideias do autor. Del Valle se refere a quatro ideias desenvolvidas pela RAE, o Instituto Cervantes e o Jornal El País que projetam a imagem do espanhol na política linguística: (i) o espanhol como *lengua de encuentro*, a língua comum que permite estabelecer os vínculos afetivos e que tende à neutralização da mesma; (ii) *el carácter global de la lengua*, que se refere não só à sua presença nos países hispanofalantes, mas também, à sua internacionalidade, sua capacidade de expansão. A terceira das ideias, (iii) a de *recurso económico*, mostra o potencial produtivo do espanhol, que passa a ser visto pelos estrangeiros como um produto que aumenta o capital cultural e como uma ideia que naturaliza – ainda segundo o estudioso – as inversões e intervenções da Espanha na América. A quarta ideia se refere ao *rechazo del nacionalismo lingüístico*, que seria uma forma de anular a articulação que existe entre língua, cultura e território (retomaremos esta ideia nas observações finais do capítulo). Fazemos uma transposição do conceito para operar em outras análises e materialidades – isso implica sempre em adaptações –, no entanto parece muito produtivo para a compreensão do processo de produção do livro e, de forma especial, para a centralidade que a Espanha ocupa no LD.

rio que se dá de várias formas, como já foi observado, se entrelaça a um movimento ou melhor, a um processo de generalização ou indeterminação que tentaremos mostrar.

Nesse sentido, um dos aspectos que parece vincular-se a tal movimento é a falta de sujeitos falando de si, a falta de narrativas de vidas particulares em espaços específicos. Esta parece ser uma constante no livro e não apenas da seção *Mundos en contacto* da qual nos ocupamos de forma mais detida. Por exemplo, na unidade 2, o texto da seção diz:

Dos españoles se conocen en una fiesta, o en un tren, o en la playa, o en un bar... ¿De dónde es usted? o ¿De dónde eres? son casi siempre las primeras preguntas. Luego lo explican con muchos detalles. Por ejemplo: “Yo soy aragonés pero vivo en Cataluña desde el 76. Mis padres son de Teruel y bla, bla, bla”. Y es que cada región española es muy diferente: la historia, las tradiciones, la lengua, la economía, el paisaje, las maneras de vivir, incluso el aspecto físico de las personas (texto completo, unidade 2, p. 28).

No recorte podemos observar algumas marcas do processo de generalização do qual falamos. Primeiro são apresentados os sujeitos: *dos españoles*; o quantificador “dos”, embora expresse explicitamente a quantidade, não permite recuperar um referente específico e as outras marcas do texto vão nessa direção. O texto continua: *se conocen en una fiesta, o en un tren, o en la playa, o en un bar*, fragmentos cuja materialidade nos permite dizer que junto com a indeterminação dos indivíduos – podem ser quaisquer dois, o que implica uma generalização – há uma indeterminação dos espaços e consequentes situações⁸.

Na situação apresentada parecem prevalecer as perguntas: *¿De dónde es usted?* o *¿De dónde eres?* que, se por um lado apontam ao que se conhece, nas práticas de ensino de língua, de modo regular, como “tratamento formal” ou “informal” como foco – indagando sobre a origem dos interlocutores –, não são retomadas nas práticas propostas. No entanto, são pessoas específicas, em situações e territórios específicos as variáveis que levarão à formulação de uma pergunta ou da outra. Assim, há uma menção a formas da língua que não são retomadas. Outra marca que mostra como vai sendo construída a representação da língua, da qual se apagam, de forma constante, as variáveis complexas (atreladas justamente aos sujeitos, às situações, à cultura, à história e aos territórios) que vão determinando sua forma.

⁸ Linguisticamente, o efeito se produz pela coordenação disjuntiva (pode ser qualquer dos lugares enumerados), que se materializa também mediante vírgulas (“en una fiesta, o en un tren, o en la playa, o en un bar”).

O fragmento explicativo *Y es que cada región española es muy diferente* retoma as diferenças com relação às tradições, à história, à língua, à paisagem, aos modos de viver e ao aspecto físico das pessoas. Parece ressoar aí o gesto que anuncia no paratexto uma heterogeneidade que não se materializa no interior do livro, observa-se, no caso, o mesmo movimento: se reconhece uma diferença que anteciparia alguma coisa particular e específica – *cada región española es muy diferente* –, mas a diversidade é abandonada nas narrativas e práticas propostas⁹. A série de observações realizadas leva a indagar: quais são, ao final, essas histórias, tradições, línguas, paisagens e pessoas diferentes, particulares?

De um modo geral, as propostas do livro ficam no simples anúncio de um mundo aparentemente heterogêneo, que é “absorvido” ou “anulado” no momento da realização¹⁰. Pareceria haver uma certa renúncia ao trabalho com o que é específico e particular, um plano ao qual o livro termina não dando acesso – uma alteridade que para ser absorvida e anulada, precisa ser reconhecida, tal como acontece na Introdução do LD.

No recorte da unidade 5, detectamos outro aspecto que entrelaça a remissão à Espanha e o processo de generalização já mencionado. No fragmento são generalizados sentimentos e aspectos da vida cotidiana dos espanhóis como a felicidade, a liberdade, o sono, as férias, a alimentação, o trabalho, etc. Uma generalização que mais uma vez homogeneíza, aí onde as individualidades marcam as diferenças. A seção intitulada *Salud, dinero y amor* começa com o seguinte texto introdutório:

⁹ De fato, no fragmento colocado entre aspas – “Yo soy aragonés pero vivo en Cataluña desde el 76. Mis padres son de Teruel y bla, bla, bla” – aparece uma intervenção que poderia ser a de um sujeito particular, no entanto, pelo fato de ser encerrada mediante esse “bla, bla, bla” (quase um “etcétera”) parece funcionar mais como uma estrutura “já pronta” que tira a singularidade desse sujeito na sua enunciação.

¹⁰ Aqui consideramos necessário fazer um reconhecimento: evidentemente, a realização de um mundo hispânico heterogêneo só será possível por meio de um recorte, que sempre deixará – como não poderia ser de outra forma – outras possibilidades silenciadas. Porém, apesar disso, favorecerá a aproximação do aluno – mesmo que por amostras – à heterogeneidade: aos costumes, às tradições, à história e à cultura do outro, sendo que nós pensamos que tudo isto é indissociável da língua.

Para a mobilização dos conceitos colocados entre aspas, nos inspiramos nas reflexões de Gadet e Pêcheux (2010), pois parece possível estabelecermos um paralelismo entre a construção de uma comunidade imaginada para um Estado nacional e a que aqui estamos abordando. Segundo os autores com a constituição dos Estados nacionais, a questão linguística e a constituição de uma língua nacional estavam na ordem do dia. Assinalam ainda que “a particularidade das revoluções burguesas é de tender a absorver essas diferenças [...]” (ibid. p. 37). Mas o mais relevante, para a compreensão do que aqui está sendo abordado (a anulação e absorção da diferença), talvez seja a afirmação de que

[...] a questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas: a alteridade constitui na sociedade burguesa um estado de natureza quase biológico, a ser transformado politicamente (ibid. p. 37).

“Tres cosas hay en la vida: salud, dinero y amor...”, dice una famosa canción española. ¿Es esta la fórmula de la felicidad para *los españoles*? Las encuestas y los estudios confirman que *los españoles* están en “buena forma”, tanto físicamente como moralmente: el 74% dice que es muy feliz o bastante feliz y el 82% dice que no siente nunca o casi nunca falta de libertad (unidad 5, p. 58) (grifos nossos).

A sequência apresenta uma generalização sobre sentimentos de felicidade e liberdade. O sintagma *los españoles* cria uma generalização, já dentro do próprio espaço “espanhol”, que engloba a todos os habitantes do país e remete a seres não diferenciados pelas suas experiências, descartando as evidentes complexidades de cada sociedade, especialmente ao abordar questões como a liberdade e a felicidade. Esse processo se repete com certa regularidade nos outros sete textos que compõem a seção¹¹: *la mayoría de los españoles* elige pasar las vacaciones con la familia (...), un estudio reciente indica que *más del 90% de los españoles* entre 13 y 29 años dice tener buena salud (...), *todos o casi todos los españoles* (el 96%) afirman que el deporte es muy sano (...), la televisión, que ha sido durante años el entretenimiento preferido de *los españoles*, actualmente está en cuarta posición (...), *muchos españoles* piensan que su trabajo es interesante (70%) y están muy orgullosos de trabajar para su empresa (69%) (...), la familia y los amigos son sin duda importantísimos para *los españoles* (...), *los españoles* duermen 47 minutos diarios menos que sus vecinos europeos (...), entre outros (ibídem.).

Os sintagmas *los españoles*, *la mayoría de los españoles*, *más del 90% de los españoles* produzem um movimento de generalização. Mas, a rigor, se os espanhóis compartilham algumas coisas, se diferenciam entre si em outras muitas que são sistematicamente silenciadas no livro, apagando assim conflitos, diferenças e experiências diversas. O que produz esse efeito de homogeneização é um processo que generaliza (inclusive mediante a quantificação), tentando estabilizar o que não é passível de estabilização lógica (Pêcheux, 1988): aspectos do cotidiano e dos sentimentos das pessoas, fortemente marcados pela não transparência das palavras e pelas muitas direções dos sentidos. O processo de generalização opera sobre “saberes” que são apresentados por meio de “dados” supostamente avalizados por estudos e pesquisas de opinião dos quais não há no LD nenhuma referência¹².

¹¹ Os títulos dos sete textos são: *Las vacaciones, en familia*; *¿Dieta Mediterránea?*; *El deporte es sano*; *Menos tele y más salir*; *El trabajo es interesante pero...*; *¿Solos? No gracias*; *Los españoles duermen poco*.

¹² De fato, não encontramos no LD nenhum tipo de informação nesse sentido: o meio ou instituição que os realizou, quando, com que população, em que região, etc, aspectos que ajudariam na compreensão das condições de produção dessas estatísticas.

As pesquisas de opinião que materializam o processo de generalização detectado na unidade 5, também compõem a seção *Mundos en contacto* da unidade 6. No texto intitulado *¿Vivir para trabajar o trabajar para vivir?* podemos ler:

Ni una cosa ni la otra. Varios estudios recientes demuestran que *los españoles* no están obsesionados por el trabajo.

La mayoría opina que el trabajo es un aspecto muy importante de su vida, y no solo por razones económicas. Pero también *declaran* que el trabajo no debe dominar los demás aspectos de su vida. Por otra parte, *valoran* con una nota alta su trabajo actual: le dan 6,8 puntos en una escala de satisfacción del 0 al 10. *Los entrevistados destacan* como elementos especialmente positivos de su empleo: el interés del trabajo que realizan (24,5%), el ambiente en la empresa (11,8%), el salario (7,7%), el horario (7,5%) y el desarrollo personal (7,4%).

También opinan que sus condiciones laborales no son malas: les dan una puntuación de 6,1 sobre 10. Además, seis de cada diez personas consideran que las relaciones con sus jefes son buenas.

El aspecto que *los españoles* valoran más cuando eligen un trabajo es la estabilidad del empleo y, en segundo lugar, si el trabajo les parece interesante. Parece que el sueldo no es el factor más importante.

Otro dato interesante: *la mayoría de los españoles* (54%) prefiere trabajar por cuenta propia (unidad 6, p. 68) (grifos nossos).

Mais uma vez, opera o já referido processo de generalização, desta vez para abordar a relação que os espanhóis têm com o trabalho. Vale a pena então fazer uma referência ao gênero textual – ou a prática discursiva – que se instala nestas duas unidades analisadas. De modo geral, as pesquisas de opinião apresentam os dados como evidentes e incontestáveis sobre alguma questão que precisa ser divulgada e que, por meio de números, expõem uma suposta verdade dos fatos (Mariani e Lunkes, 2013). As questões abordadas falam, sem controvérsia e de forma homogênea, da liberdade e felicidade que os espanhóis sentem, da boa saúde e da relação não obsessiva com o trabalho. Evidentemente, estes resultados que divulgam o alto grau de liberdade, felicidade e boa saúde dos espanhóis silenciam no discurso outros aspectos menos eufóricos da vida e, inclusive, de setores aí não contemplados.

Ao analisar os textos das unidades 2, 5 e 6 tentamos mostrar como a especificação territorial, construída de forma constante por meio da mobilização do gentílico, vai criando a centralidade da Espanha. A utilização do gentílico como constante da especificação territorial merece a seguinte observação: o país, mas do que especificado pelo seu nome (Espanha) o é pelas pessoas que o habitam (os espanhóis). Mas, para além da especificação territorial, as análises mostraram, especialmente, como a centralidade da Espanha vai sendo construída por um processo que, ao generalizar e indeterminar a des-

vanece, apagando sua especificidade na diversidade. Por isso falamos de uma construção paradoxal. A própria materialidade linguística dos textos que abordamos permite rastrear diversas marcas utilizadas para quantificar, que ora produzem um efeito de generalização, ora um efeito de indeterminação:

- (a) *dos españoles*;
- (b) *cada región, cada país, cada cultura*;
- (c) *los españoles están en buena forma*;
- (d) *los españoles no están obsesionados por el trabajo*.

Na *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Sánchez López (1999) mostra que a despeito das diferenças que podem apresentar os quantificadores, há elementos que os unificam numa classe. Diz a autora:

[...] existe una propiedad que da unidad a esta clase, propiedad que parece ser de carácter sobre todo semántico: todos los elementos incluidos en ella obedecen a un mecanismo interpretativo común, consistente en desencadenar la interpretación cuantitativa de los términos a los que modifican. Dicha interpretación consiste, a su vez, en que el elemento cuantificado, con independencia de su forma, denota una determinada cantidad de individuos o propiedades (ibid, p. 1027).

Nos fragmentos acima apresentados, de (a) a (d), os sintagmas nominais (SN) apresentam uma interpretação quantitativa. As diferenças dizem respeito à determinação: em (a) e (b), a referência fica determinada pelo tamanho do conjunto ou pelo número de individualidades (como em (a), dois), mas não há uma identificação do referente. Como diria Sánchez López, “no nos dicen a qué entidad hacemos referencia, sino a cuántas entidades se alude” (ibid, p. 1027). Nas sequências (c) e (d), a referência é determinada, embora opere mediante uma generalização: *los españoles*. Como veremos ainda, uma determinação que está de forma regular associada à Espanha por meio do gentílico e que marca a diferença com o outro. Assim, o livro está atravessado por um processo que na materialidade da língua vai trabalhando uma referência sempre genérica que apaga o específico e produz um efeito de indeterminação dos espaços e dos sujeitos que os habitam. Esta consideração nos leva a afirmar, contra tudo o que foi anunciado na Introdução, que estamos diante de um LD de territórios desvanecidos.

Na busca das regularidades, parece interessante observar que esse mesmo processo ocorre também em textos que não se referem à Espanha – fato que sinaliza uma regularidade no livro como um todo. Observa-se esse funcionamento em formulações

da unidade 1, em que se pode ler: (e) *todos sabemos algo sobre los países donde se habla español (...)*. (f) *El mundo hispano tiene **muchas** caras y **cada** país tiene aspectos muy diferentes*¹³ (negritas nossas).

2.2. A Espanha e os outros

A presença da Espanha no livro não se dá só pelo número de composições¹⁴ que se referem a esse país. Outra regularidade detectada no conjunto diz respeito a um processo particular que produz uma oposição entre a Espanha e os outros: um predomínio de formas que apresentam marcas de especificação (com prevalência do gentílico) para se referir ao que pertence à Espanha, a esse espaço construído como “um”: *cada región española, una famosa canción española, la comida española, los españoles, el español medio, un ejecutivo español; Castilla y León, Cataluña; productos españoles; la tortilla española; diarios de adolescentes españoles*; frente a uma operação de generalização para se referir ao outro: *El mundo hispano tiene muchas caras, cada país tiene aspectos diferentes, cada cultura tiene sus costumbres, un europeo del norte*. É interessante ver que nesse funcionamento se constrói uma oposição entre à Espanha e um “outro regionalizado”, bastante amplo e indeterminado.

Para rastrear as marcas que vão construindo essa oposição analisaremos a seção *Mundos en contacto* das unidades 1 e 8. Na unidade 1 a oposição opera com a América Latina, já na unidade 8 essa oposição se produz com uma região da Europa

¹³ Retomaremos as formulações ainda neste capítulo.

¹⁴ “Composição” se apresentou como uma solução possível para designar essas duas páginas que contem uma combinação de materialidades significantes: textos, áudios, imagens.

Seção *Mundos en contacto*, unidade 1

Como pode se observar, a seção está composta por um texto, seis fotografias numeradas: cinco de espaços geográficos e urbanos e uma de alguma festividade; outra fotografia que não está numerada de “um homem” que pertenceria a alguma das populações indígenas/ameríndias que habitam o continente americano¹⁵; e duas atividades (a 14 e a 15) sobre as quais começa o trabalho de análise.

Na própria pergunta que serve de modelo para a primeira atividade: *¿Puedes decir de qué país son estas fotos? ¿De España o de Latinoamérica?* surge uma das oposições que se cria entre a Espanha e o outro, neste caso, a América Latina. Estabelece-se assim, no reconhecimento das fotografias (objetivo da atividade), uma divisão do mundo hispânico que mostra uma diferença de critérios para se olhar (um país, uma nação) e, considerando o fato de que o livro foi produzido na Espanha, olhar o outro (uma região). A partir da centralidade da Espanha, cria-se uma alteridade “regionalizada”¹⁶.

Das seis fotografias apresentadas para a atividade, quatro são da Espanha (os Pirineus, Segovia, Tarragona, Gijón), o que corresponde ao 66,66% do total; uma da

¹⁵ Deixamos a designação entre aspas para marcar a indeterminação pela qual como sujeito da análise somos afetados.

¹⁶ Ressoa nessa forma de materializar o centro e o regional algo que se refere a como historicamente se abordou a diversidade linguística (Fontanella, 1993).

Argentina (Buenos Aires) e a outra do Chile (Valparaíso). Um aspecto que aponta, mais uma vez, as diferentes formas que assume a centralidade desse país. Várias perguntas poderiam ser feitas: uma primeira indagaria sobre os sentidos que desperta a oposição criada entre a Espanha e a América Latina. A consigna pareceria projetar no livro o modo como a “hispanofonia” foi colocando a Espanha num lugar central frente a um outro que vai sendo apresentado como um bloco regional. Essa oposição nos remete a uma reflexão de Josefina Ludmer que, embora tenha como foco a Real Academia Espanhola, parece produtiva na compreensão dos efeitos de sentidos produzidos por tal oposição, especialmente se pensarmos que a autoria do livro faz parte dessa mesma “comunidade discursiva”. Diz a autora no livro *Aquí, América Latina, una especulación*:

El territorio de la lengua está organizado jerárquicamente como un imperio más o menos clásico, con un centro real [...] y una cantidad de “correspondientes”: América Latina es el sitio de las correspondientes. La estructura del imperio en el territorio de la lengua: uno arriba, la autoridad (y una nación), y muchos abajo (una región) (2010, p. 190).

Como vemos, uma relação de forças hierarquicamente estabelecida entre uma nação, a Espanha, e um espaço aqui regionalizado, integrado por muitos países. Além da oposição que a consigna da atividade instaura, poderíamos nos perguntar sobre o interesse ou a finalidade de uma atividade que propõe o reconhecimento de lugares pelas fotografias. Qual seria, assim, a finalidade contida nessa proposta de atividade? No Livro do professor parece haver algumas respostas às perguntas formuladas, ao anunciar esta atividade como uma *interacción oral sobre fotografías del mundo hispano* (p. 21). Dirigindo-se ao professor, acrescenta-se:

FÍJESE EN QUE...

- como ya se ha señalado, no todas las fotos responden a imágenes clásicas del mundo hispano. Por eso se ofrecen las soluciones al pie de la página.
- Se sugiere que los alumnos formulen preguntas (*¿La tres es España?*) con la entonación adecuada (as negritas são do livro, p. 21).

O propósito da atividade permeada por essa oposição parece ser a entonação da pergunta, uma entonação adequada. A oposição entre a Espanha e uma região observa-se novamente na unidade 7. A atividade tem por título *¿Es carne o pescado?* E continua:

La comida de Hispanoamérica y de España es muy variada. Es muy importante aprender a pedir informaciones sobre qué es y cómo está preparado un plato. Hazle preguntas a tu profesor sobre estos platos y decide si los quieres probar (p. 74).

A despeito da oposição e do anúncio de um outro regionalizado – desta vez *Hispanoamérica* – os três pratos sugeridos são de diferentes regiões da Espanha: *pulpo a la gallega*, *ajo blanco* e *migas* (novamente a centralidade espanhola sendo retomada).

Na formulação da segunda atividade, a número 15 (auditiva), encontramos uma das poucas reformulações com relação à edição de 1997. Em 2007, depois de anunciar ao aluno que irá ouvir três versões de uma mesma conversa (isso também era anunciado em 1997), ele é interpelado a responder à pergunta: *¿Cuál te suena mejor?* A pergunta leva a indagar: que implica “soar melhor”? Estaria a pergunta atrelada a uma questão de gosto, às identificações para que o aluno produza de uma forma ou outra? Quais seriam os parâmetros para medir o que soa melhor ou pior? E qual o nosso interesse, como professores, para fazermos essa medição?

Assim formulada, a consigna parece não incluir o que de fato poderia ser interessante na audição de diferentes versões de uma mesma conversa: a percepção e identificação de certas diferenças, e estas, como marcas da heterogeneidade da língua no espaço hispânico. Assim, mais uma vez vemos silenciado um espaço de reflexão que aponta para a complexidade do mundo hispânico, sua história e suas contradições. Vemos, ainda, um tipo de prática que, ao *simplificar*, deixa vestígios de como é projetada no livro a imagem do aluno e do processo de trabalho com a língua – o que se enlaça com o resultado da análise realizada no capítulo 3

O Livro do professor apresenta a atividade como uma *observación de las variantes regionales de pronunciación*:

FÍJESE EN QUE...

- En la primera versión hablan dos argentinos, en la segunda dos canarios y, en la tercera, un castellano con un vasco.
- El objetivo es únicamente sensibilizar a los alumnos sobre la existencia de distintas formas de pronunciar. Puede indicarles, por curiosidad, cuál es el origen de los hablantes, pero sin insistir en los detalles ni pedirles que los identifiquen. Puede ser el momento de desmistificar la idea de una variante mejor (p. 21).

Mais uma vez, e na mesma proporção que apontáramos com as fotografias, das seis pessoas que falam quatro são da Espanha (66,66%) e as outras duas da Argentina (33,33%). As marcas numéricas confirmam a centralidade da Espanha e, embora fique sugerido um possível trabalho com as várias pronúncias, a prática proposta parece minimizar a importância desse trabalho ao se mencionar que o objetivo é unicamente o de sensibilizar

os alunos, sem uma necessidade de insistir nos detalhes nem de procurar identificar a origem dos falantes, sugerindo que a mesma seja indicada, apenas, como uma curiosidade. Assim colocada, a prática apaga uma vez mais a ideia da língua unida a um território. Essa pronúncia particular cobra sentido quando vinculada à história da língua em um determinado território. O fragmento final do recorte do livro do professor: *Puede ser el momento de desmistificar la idea de una variante mejor*, pareceria entrar em contradição com a pergunta: *¿cuál te suena mejor?*, que acabamos de abordar no Livro do aluno.

Na análise destas duas atividades, além de tentarmos refletir sobre a oposição criada entre a Espanha e a América Latina, sobre uma prática baseada no reconhecimento de espaços por meio de fotografias, e sobre uma proposta auditiva que traz a diferença na sua materialidade, mas que não avança na percepção, descrição e compreensão da mesma; perguntamo-nos também sobre o trabalho com a língua, implícito nessa atividade.

Essa última indagação parece fundamental quando estamos falando do aprendizado de uma língua estrangeira. Seja qual for a abordagem adotada, de nossa perspectiva, o motor desse processo que implica o aprendizado da língua estrangeira será a língua. Mas, qual é aqui o trabalho proposto? Ao final, que propõem essas duas atividades? Que trabalho com a língua está aí implícito?

Por último, para completar a análise das diferentes materialidades significantes que compõem a seção *Mundos en Contacto* da unidade 1, fazemos menção ao texto intitulado *El Mundo del Español*:

Todos sabemos algo de los países en los que se habla español: de sus ciudades, de sus tradiciones, de sus paisajes, de sus monumentos, de su arte y de su cultura, de su gente. Pero muchas veces nuestra información de un país no es completa: conocemos solo una parte del país: sus ciudades más famosas, sus paisajes más conocidos, sus tradiciones más folclóricas. El mundo hispano tiene muchas caras y cada país tiene aspectos muy diferentes (p. 18) (grifos nossos).

O texto parece retomar sentidos de um mundo hispânico heterogêneo. Assim como no paratexto, no qual se anunciavam sociedades, regiões e culturas, anuncia-se aqui certa heterogeneidade: são as muitas caras do mundo hispânico e os aspectos diferentes de cada país. Embora a heterogeneidade possa estar sugerida no texto, ainda que de forma indefinida, tentamos mostrar que as práticas propostas – o reconhecimento de fotografi-

as de diferentes espaços geográficos e urbanos e o modo de apresentar os diferentes sotaques apenas como uma sensibilização – não exploram o que se anuncia.

Outros aspectos já apresentados neste capítulo podem ser retomados na análise do fragmento: o processo de generalização que produz uma constante indeterminação do outro, neste caso, do “nós”. Ao começarmos a leitura: *Todos sabemos algo de los países en los que se habla español* (...), surge a primeira indagação: Qual é o referente do quantificador “todos” acompanhado de um verbo em primeira de plural? Um quantificador que em certos contextos teria um funcionamento estável na identificação do referente traz à tona, neste contexto de uso, a opacidade e equivocidade da linguagem (Pêcheux, 1988; Lagazzi, 2010) e, novamente, uma referência generalizada que apaga o específico: uma marca, já se disse, que atravessa o livro. Qual o conjunto referido por esse “todos”? Todos os que estudam espanhol? Todos os que poderiam estudar a língua? Quem fica de fora?

Ainda vale à pena observar que *todos sabemos* generaliza e elimina as contradições, instalando o que não é questionável e remetendo a seres que não se diferenciam pelas suas experiências. Além do *todos*, o fragmento que abordamos apresenta outras marcas de indeterminação: *algo, muchas veces, muchas caras, cada país*.

Se na primeira unidade do livro se estabelece uma oposição entre a Espanha e a América Latina, na unidade 8 é construída outra oposição com relação ao espaço europeu: apresenta-se uma oposição entre um executivo espanhol e um europeu do norte. Já tínhamos apontado a presença quase exclusiva do gentílico *español* no livro e a projeção da imagem do outro a partir de uma posição que configura uma alteridade indefinida. O outro, neste caso é um europeu do norte, sem nacionalidade definida, um sujeito fora de um espaço/território específico que deixará nele marcas culturais e de certos comportamentos.

Esse apagamento inicial produz outros ao longo do texto, como por exemplo, quando se diz que *Blanco va a veces al país de Wais*, ou quando se explica que *la empresa le reserva una habitación a 15 km de la ciudad*, sem que o leitor tenha elementos para recuperar o referente do país ou da cidade mencionados. Mais uma vez, um processo de produção que impede a individualização, o reconhecimento de espaços específicos, e de pessoas que os habitam ou que neles circulam.

Um texto com muitos elementos que constroem e perpetuam visões estereotipadas e generalizações que, no entanto, na produção dos espaços e das pessoas apresenta aspec-

tos mais fechados e identificáveis (marcas de especificação/determinação) para o executivo espanhol e uma grande indeterminação para esse europeu do norte, um executivo nórdico, como pode se observar a continuação, nas oposições extraídas do texto da seção:

(...) Julián Blanco es un ejecutivo español que trabaja para una multinacional. Tiene que trabajar a veces con el señor Wais, un europeo del norte que trabaja para la misma multinacional. Blanco a veces va al país de Wais, y Wais visita de vez en cuando España (p. 88).

O texto constrói uma oposição esquemática que podemos tentar sintetizar da seguinte forma: de um lado está Julián Blanco, um executivo espanhol; do outro, o senhor Wais, um executivo do norte (um efeito de indeterminação que levaria a indagar: de onde exatamente?) que *visita de vez en cuando* Espanha, o país de Blanco. Um espaço que fica um pouco mais determinado quando se afirma que Wais vai a Madrid. A indeterminação aparece novamente quando o texto relata que Blanco vai ao país de Wais (qual país é esse?). No texto, surgem ainda generalizações que apagam as tensões sociais, homogeneizando as diferenças: “Wais” se refere a “los españoles” para enumerar uma série de características: são curiosos, nos restaurantes sempre falam de negócios, mas primeiro comem bastante e bebem vinho e só depois começam a falar em trabalho. Blanco fala “de los nórdicos”: são estranhos; comem pouco, uma salada ou um sandwich na hora do almoço; e de noite, às 21h está tudo fechado.

Até aqui apresentamos análises que permitiram identificar na materialidade do LD a centralidade de um mundo que gira em torno à Espanha: são as personagens das narrativas (espanholas) ou *los españoles* ou os exemplos de situações gerais os que vão construindo essa centralidade, junto com a designação de diversas cidades e de forma constante a presença do gentílico: *cocina española, productos españoles*. Além disso, assinalamos um modo particular (paradoxal?) de construir tal centralidade que pareceria afetá-la, desvanecê-la. Referimo-nos a um processo de generalização que tem como efeito a indeterminação: falta de sujeitos falando de si, e pesquisas de opinião que generalizam sentimentos (como a felicidade e a liberdade) e aspectos da vida cotidiana dos espanhóis (o sono, a saúde, a alimentação, o trabalho). Também, apresentamos outro mecanismo que cria uma oposição entre a Espanha e os outros, quase sempre “regionalizados”.

Transitando pelo livro, além da Espanha como país referido, aparece a Argentina em três oportunidades (por meio da menção à cidade de Buenos Aires); seguida do Chile (pela menção a Valparaíso) e do México em duas e da Colômbia em uma. A Guatemala e a Nicarágua aparecem mencionadas em um anúncio de viagens para *aventureros*. Apesar da baixa aparição de países e cidades – e especialmente de aparições que possam ser significativas –; em diversas situações o mundo hispânico é apresentado pela lista de países que o constituem, trazendo à tona o que referimos como uma forma superficial e vazia de abordar as temáticas. Encontramos um caso claro na unidade 1 (p. 13): na atividade intitulada *El español en el mundo*, se anuncia que a televisão (espanhola) está transmitindo o *Festival de la canción hispana*, do qual participam todos os países nos quais se fala espanhol. Uma atividade auditiva na qual o aluno tem que anotar na lista de países hispanos a pontuação que a Argentina outorga a cada um deles. Em seguida, a consigna é: *Cierra ahora el libro: ¿puedes decir el nombre de cinco países de la lista?* A proposta de trabalho com a lista de países se repete em outras oportunidades.

Resta dizer que a centralidade da Espanha, e os diversos aspectos mapeados na seção *Mundos en contato* podem ser identificados em outras seções, instaurando uma regularidade no funcionamento do LD. Essa circulação mais ampla pelo livro permite identificar outro aspecto que o atravessa e que é importante mencionar já que afeta a caracterização dos espaços: o apagamento do político, isto é, do conflito, da divisão dos sentidos, que como efeito produz o surgimento de um lugar de concórdia, no qual há uma supremacia de espaços de viagens, passeios turísticos, compras, lazer, encontros com amigos, etc.

2.3. O apagamento do político

De modo geral, podemos abordar dois aspectos que operam nesse apagamento. Num primeiro momento, associa-se política à violência, como acontece já na primeira unidade do livro, na seção *En contexto*:

1 EN CONTEXTO

3 El español y tú
Cada uno de nosotros tiene intereses diferentes.
¿A ti te interesan estos temas?

Actividades

A Intenta relacionar los temas con las fotos.

B ¿Tú qué quieres conocer del mundo hispano?
Yo, las playas y la comida.

C ¿Sabes ya contar hasta diez en español? A ver... Intentalo sin mirar.

1 (uno): Las playas
2 (dos): La cultura
3 (tres): La gente
4 (cuatro): El arte
5 (cinco): La comida
6 (seis): La política
7 (siete): Los negocios
8 (ocho): Las grandes ciudades
9 (nueve): Las fiestas populares
10 (diez): La naturaleza

Seção *En contexto*, unidade 1

Na primeira atividade do quadro que aparece nessa página, a consigna pede aos alunos que relacionem os temas (listados no centro da mesma) com as fotos¹⁷. Como pode se observar, para a foto B (do mesmo modo que para as outras fotos apresentadas) haveria só uma resposta possível, a política. Desse modo, observamos que se associa política à violência¹⁸: dois homens armados com o rosto coberto, na laje de um prédio; a situação específica cabe a nós imaginar: um conflito que neste caso está situado no México ou se refere a esse país. Trata-se de uma das poucas vezes que se menciona um país que não seja a Espanha, em uma situação concreta, que é, neste caso, conflituosa; e ainda é importante ressaltar que essa é a única foto de conflito do livro.

¹⁷ Como já apontamos, essa proposta de estabelecer relações desprovidas de um trabalho mais aprofundado é uma constante que atravessa o livro.

¹⁸ A política é o espaço dos conflitos, porém, associá-la à violência seria uma forma de anular esse espaço. Uma observação que parece interessante: outra das poucas mudanças na reformulação do livro de 1997 está nesta foto. Naquela edição a única foto possível de ser relacionada à política era uma fotografia em preto e branco, de pessoas bem vestidas, adultos e pessoas mais velhas, carregando um cartaz com a seguinte consigna: *No a la violencia*. Chamamos a atenção para estas modificações porque parecem sinalizar mudanças significativas.

Um outro aspecto vinculado ao anterior consiste na neutralização do conflito. Em duas ou três situações em que este é anunciado na materialidade linguística – *Vamos a discutir los problemas de una ciudad y a establecer prioridades en sus soluciones* (unidade 9, p. 90) –, as fotografias de lugares tranquilos, apazíveis e de passeios turísticos, e os áudios que destacam os atrativos turísticos de diversas cidades neutralizam o conflito anunciado. Assim, o apagamento do político projeta no livro espaços sem conflito nem tensões.

Se ao longo do capítulo tentamos mostrar os aspectos que, por repetição, vão produzindo uma comunidade imaginada, é importante considerar também o que se repete por apagamento, no caso, os espaços urbanos que são silenciados: espaços conflituosos que são neutralizados sempre que insinuados, o que permite que surjam certas categorias recorrentes: as viagens, especialmente as de caráter turístico ou de negócios e que acontecem, de modo geral, em cidades e espaços higienizados¹⁹. Esses espaços são: uma escola de idiomas na Espanha (p. 13), um cruzeiro pelo Mediterrâneo (p. 26), visita ao Museu Reina Sofía, excursão a Toledo ou à Costa Brava, visita à fundação Miró, concerto no Palau de la Música (p. 31), um anuncio de uma agência de publicidade sobre *Castilla y León* (p. 38); Gentishop, um centro comercial (p. 40-41-42-43); um supermercado (p. 72), Amalia, uma espanhola que vai a um restaurante de cozinha mexicana (p. 72); um acampamento (p. 75); cenas de aeroporto (p. 80-81); O caminho de Santiago (p. 82); um curso de espanhol em Granada (p. 83); uma visita em casa de amigos (p. 102-103); Marina Park 2, um bairro de classe alta de Barcelona (p. 109).

3. Observações finais

Os recortes analisados neste capítulo permitiram identificar alguns dos aspectos nucleares por meio dos quais uma autoria projeta no LD uma comunidade imaginada, e de modo especial, a forma de remeter o leitor aos espaços e territórios.

Tentando compreender como se materializa (ou se realiza) o que se anuncia, observamos que, se no paratexto do qual partimos falava-se de regiões, sociedades e cultu-

¹⁹ A essa higienização dos espaços já se referia Celada (2002). Embora o trabalho de análise esteja sendo feito sobre um livro específico, podemos afirmar que muitos dos livros dirigidos ao setor do ensino que aqui nos ocupa - o âmbito do ensino não formal da língua -, apresentam as mesmas características.

ras; a realização no interior do LD ficou longe de abordá-las, construindo em seu lugar uma centralidade da “Espanha” – na verdade, de uma imagem da Espanha afetada por um processo de generalização/indeterminação – e, também, uma oposição entre esse país e o outro, regionalizado e, ainda, mais indeterminado. Essa consideração nos leva a retomar algo já observado: opera na instância prefacial do LD um reconhecimento da heterogeneidade do mundo hispânico – já que é, de fato, anunciada na Introdução – mas apagada na forma como é abordada ou, inclusive, silenciada no interior do instrumento linguístico. O gesto de interpretação poderia reconhecer nessa defasagem apenas uma contradição.

Partindo da não univocidade dos sentidos, talvez possamos nos aproximar da constituição dessa contradição (que é histórica), refletindo sobre o papel da memória e o estatuto dos implícitos (Orlandi, 2008; Courtine, 2009; Achard, 2010). Nesse sentido, é importante colocar em relação a superfície textual das diferentes formulações apresentadas, o intradiscurso (ou eixo horizontal) com o interdiscurso (o eixo vertical), no qual habitam os já ditos, os pré-construídos, dentre outras formas de sentido²⁰.

Courtine afirma que toda produção discursiva coloca em circulação formulações anteriores que a memória traz à atualidade repetindo, refutando, transformando ou denegando os já ditos (2009, p. 104). Embora na Introdução apareça uma menção às “regiões” e “sociedades” onde se fala *o espanhol* (e às outras “realidades culturais”) – que havíamos compreendido como o anúncio de uma heterogeneidade –, não se explicita nada sobre elas. No caso dos implícitos, diz Achard, a memória intervém para enquadrar o que não está nomeado e o que não pode ser localizável em um texto específico que dê a chave para a compreensão (2010, p. 12). Nessa formulação, encontramos elementos para compreender a contradição que estamos abordando: o consenso sobre o que está implícito ao se falar em regiões, sociedades e culturas é, seguindo as ideias do próprio Achard, uma representação e, assim, pode adquirir diferentes direções²¹.

Como vemos, sobre a autoria que produz o LD, a memória atua enquadrando sentidos que naturalizam a presença central da Espanha e os diversos processos que produ-

²⁰ Como afirma Orlandi: “é na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde) (2008, p. 9).

²¹ Aqui é importante retomar um dos postulados centrais da AD, para afirmar com Pêcheux, que se “o sentido [...] não existe em si mesmo” e desse modo “as palavras [...] mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam e em decorrência das formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (2009, p. 147), a memória e os implícitos também. O “referente” ao qual remete ou do qual fala um discurso não é uma realidade física unívoca.

zem essa centralidade. Nossa leitura, filiada a outras redes de memória e situada num outro espaço de enunciação nos fez ver aí, uma contradição. Poderiam as regiões, as culturas e as sociedades ser pensadas sem que aparecesse uma diversidade além das fronteiras da Espanha²²? Essa pergunta nos faz voltar às reflexões de Achard, para quem a explicitação dos implícitos não pode ser encontrada em algum texto específico. Diz o autor: “jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo” (op. cit., p. 13). No entanto, podemos tentar compreender a presença de uma memória, pela regularização de sentidos que se apoia na retomada de discursos, no reconhecimento do que é repetido (op. cit. p. 16).

Quais “já ditos” retoma e repete essa espécie de negação do outro, o apagamento do que na instância prefacial do LD tínhamos compreendido como o anúncio de uma heterogeneidade? O discurso, “nó em uma rede”²³, não se dá de maneira independente ao funcionamento da memória. Por tal motivo, para tentar compreender quais sentidos são retomados nesse gesto, nesse processo de repetibilidade de saberes que pré-existem ao discurso (Indursky, 2011), trazemos reflexões do historiador argentino José Luis Romero que, referindo-se à conquista espanhola e pensando sobre o apagamento diz:

En muchas regiones los conquistadores no encontraron sino culturas primitivas, en otras tropezaron con culturas de alto nivel que los asombraron. *Pero en todos los casos un inmovible preconcepto los llevó a operar como si la tierra conquistada estuviera vacía – culturalmente vacía –*, y solo poblada por individuos que podían y debían ser desarraigados de su trama cultural para incorporarlos desgajados al sistema económico que los conquistadores instauraron, mientras procuraban reducirlos a su sistema cultural por la vía de la catequesis religiosa (2010, p. 12, grifos nossos).

Das palavras do historiador, depreende-se claramente que a conquista instaurou uma operação de negação da alteridade; algo que é reafirmado e expandido no seguinte fragmento:

La red de ciudades debía crear una América hispánica, europea, católica; pero, sobre todo, un imperio colonial en el sentido estricto del vocablo, esto es, un mundo dependiente y sin expresión propia, periferia del mundo metropolitano al que debía reflejar y seguir en todas sus acciones y reacciones. Para que constituyera un imperio –entendido a la manera hispánica–, era imprescindible que fuera homogéneo, más aún, monolítico (ibid, p. 14)²⁴.

²² Evidentemente, os sentidos por nós interpretados estão filiados a outra formação discursiva, que atribui outras possibilidades discursivas para a compreensão do que implica falar em cidades, regiões ou sociedades onde se fala espanhol. Assim, os sentidos adquirem outra direção.

²³ Retomamos aqui as palavras de Foucault da epígrafe do capítulo anterior.

²⁴ No livro, o autor faz uma interpretação da história da América Latina. No primeiro capítulo, analisa o papel diferente que a fundação das cidades teve na conquista espanhola e na portuguesa.

Como mostram os fragmentos, o outro, *desarraigado de su trama cultural*, era incorporado a um novo sistema que a língua, associada naquele momento à catequese religiosa, lhe impunha. Esse modo de operar como se a terra estivesse vazia, *culturalmente vacía*, parece ter atravessado os séculos e operar agora, novamente, – neste outro momento que também implica uma globalização da língua –, ao serem esvaziadas da sua diversidade e *expresión propia* as regiões, sociedades e culturas onde se fala “o espanhol”, criando no LD uma presença quase *monolítica* da Espanha.

As reflexões sobre os implícitos auxiliam a compreender que eles não são fixos, unívocos, mas estão filiados a uma memória, e que esta, embora não possa ser encontrada em um texto particular, pode ser rastreada pela regularização de sentidos que se repetem ao longo da história. Dessa forma, cabe afirmar que a partir de diferentes lugares sociais²⁵ (e pensamos aqui na autoria do livro e em nós, professores de espanhol no Brasil) os sintagmas “as sociedades”, “as regiões” e “as culturas” significam diferentemente, remetendo a referentes diferentes. O modo de explicitar esses sintagmas e o efeito do processo que repõe, em diferentes condições de produção, o que neles está implícito, é diferente: a autoria do LD projetou uma centralidade da Espanha, nós vimos aí uma contradição.

Para finalizar, resta dizer que se a centralidade de um universo que de diversos modos nos remete à Espanha é uma preocupação, outra, tal vez mais forte são os mecanismos que produzem essa remissão, apagando vozes “reais” e específicas, em momentos e situações também “reais” e específicos, que permitam trabalhar a língua vinculada a histórias de vidas, às diversas culturas e aos territórios habitados pela história.

²⁵ Na Introdução da dissertação falamos dos lugares sociais ao apresentar o conceito de formações imaginárias (Pêcheux). Retomando, vale dizer que os lugares sociais se projetam imaginariamente no discurso como posições discursivas que dão forma e sentido aos textos (Zoppi-Fontana, 2011, 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta dissertação aproximou a reflexão sobre os livros didáticos de espanhol de uma outra que indaga sobre a relação sujeito/língua(s), permitindo compreender esses instrumentos linguísticos como um modo de significar a língua que afeta não só o processo de gramatização desta como estrangeira, mas também os processos de identificação que, de nossa perspectiva, estão em jogo nas práticas de ensino/aprendizagem. Essa reflexão criou terreno para o estudo dos livros didáticos, entendidos como objetos discursivos nos quais se materializam as representações sobre o processo de ensino, sobre a própria língua e sobre o sujeito aprendiz.

Assim, este trabalho pretendeu discutir aspectos de um período significativo do processo de gramatização do espanhol como língua estrangeira no Brasil, colocando em revista a produção e circulação de livros didáticos, particularmente, a dos dirigidos ao ensino não formal. Para tanto, estudamos as transformações da conjuntura sócio-histórica e do mercado editorial, buscando compreender as condições de produção de um momento específico desse processo: a última década do século XX e a primeira do XXI, quando tomavam corpo certos acontecimentos que levam esse período a se constituir como uma temporalidade particular.

Nesse sentido, a partir do recorte cronológico proposto, identificamos marcas específicas não só de uma época (a formação das integrações regionais, as transformações das representações sobre as línguas, o processo de mercantilização que operou sobre elas, a expansão do ensino de espanhol em São Paulo), mas também, do funcionamento do mercado editorial no espaço de enunciação brasileiro, do qual mapeamos diversos aspectos que ajudam a compreender as disputas pelos novos espaços/mercados para o ensino da língua. Por um lado, apresentamos a chegada dos livros produzidos na Espanha, a partir dos anos 1990, que introduziram no país um novo paradigma editorial e que, por mais de uma década, tiveram uma certa hegemonia no mercado (em relação à produção nacional). Por outro, buscamos compreender a progressiva presença do Estado brasileiro tentando regular – por meio de leis, de parâmetros, de orientações curriculares e de um programa de seleção de LDs – um âmbito específico do ensino da língua: o formal, que neste trabalho se restringe ao público.

Ao trabalhar sobre este último aspecto identificamos marcas, apresentadas na análise das OCEM, que apontaram para um deslocamento no discurso do Estado: numa autoria complexa atravessada por reflexões feitas na academia, o sujeito do discurso pronunciava-se contra aspectos que vinculamos ao processo de desoficialização do ensino da língua instaurado pelo arquivo jurídico a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e que provocara, nos anos 1990, uma verdadeira terceirização das aulas de língua estrangeira dentro da escola pública.

Se esses discursos trabalharam para a construção de uma imagem de ensino da língua dentro da escola regular, eles não impediram o surgimento de outras imagens que delimitavam fronteiras entre esse âmbito e o do ensino não formal. Entendemos que essa questão merece novas reflexões nos debates atuais, a fim de ressignificar sentidos cristalizados sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira no âmbito não formal e sobre o sujeito aprendiz envolvido. As análises nos colocaram diante da projeção de imagens desconstruídas com as que nossas concepções antecipam.

Afinal, um dos disparadores desta pesquisa tinha sido a percepção de um sujeito aprendiz *fora de foco* projetado em muitos dos livros com os quais trabalhávamos no começo da docência, e tentar entender os processos que produziam essa imagem, um dos objetivos da sua realização. O anseio de compreender como se projeta o sujeito aprendiz e como se significam os espaços vinculados à língua objeto de ensino guiou a análise do livro *Gente*, desenvolvida à luz das condições de produção abordadas no capítulo 2.

No capítulo 3, apresentamos as contradições que surgem quando “um curso de espanhol para brasileiros” – tal como aparece na capa do LD – está orientado pelo MCRE o que implica, de acordo com a análise realizada, um desconhecimento das particularidades regionais, de uma memória local sobre o ensino dessa língua e das especificidades de um aluno atravessado pelas relações entre línguas/culturas que o constituem enquanto sujeito da linguagem. Nessa análise – na qual ficou claro o transporte e a universalização de sentidos que aí estão em jogo – assinalamos algumas marcas que permitem detectar esse sujeito *fora de foco* projetado no livro e, também, a forma simplificada como se propõe o trabalho com a língua.

No capítulo 4, abordamos aspectos da comunidade imaginada que pensamos que é projetada nesse LD: a diluição das diferenças como efeito de um processo de generalização e indeterminação, a ausência de narrativas de vida em espaços específicos nos

quais o sujeito, marcado pela relação língua/território/cultura, adquira sentidos particulares. Como uma forma de compreender no discurso a materialização de uma memória que instaura sentidos, apresentamos ainda o modo como os espaços são projetados no livro: uma realização que compromete o que interpretamos como anúncio de uma certa heterogeneidade, desconhecendo e silenciando o outro e projetando – de um modo particular – um mundo que gira em torno à Espanha: a imagem de hispanofonia da qual falamos. Seguindo as ideias de Del Valle (2007), podemos afirmar que uma das propriedades desta imagem é desconhecer a articulação entre cultura, língua e território. Segundo o autor, ao deixar de lado a cultura e o território, esses espaços passam a ser ocupados pela língua, *o espanhol* (simplificado), que ganha o estatuto simbólico de “lugar de harmonioso encontro”, convertendo-se, assim, na pátria comum, na comunidade pan-hispânica imaginada, na qual o anseio de unidade acaba apagando toda possibilidade de diversidade.

Os aspectos vistos no capítulo 3 e 4 permitem retomar algo que atravessou nossa reflexão: a instância prefacial como um espaço *de transição e de transação, lugar privilegiado de uma ação sobre o público* (Genette, 2009). Nesse sentido, pelas diversas formas como vimos que se materializa em *Gente* a oposição entre o que se anuncia (na capa e em outros paratextos) e o modo como isso se realiza dentro do livro, poderíamos dizer que foi possível detectar a forma específica como este LD se transforma, na contemporaneidade, em mercadoria. A observação permite retomar o sintagma “para brasileiros” do subtítulo, abordado no capítulo 3, e pensar que essa designação, no contexto da análise realizada, antecipa menos um sujeito da linguagem do que um universo de “público”, passível de consumir esse objeto. Tal aspecto, junto com o que acabamos de observar a respeito das formulações elaboradas no capítulo 4, nos aproximam de sentidos que fazem parte de uma política de língua – o pan-hispanismo –, na qual *o espanhol* funciona como recurso econômico (Del Valle, 2007). Essa série de conclusões, além de confirmar nossa percepção inicial de um sujeito brasileiro fora de foco, nos leva a expressar uma inquietação: o LD analisado, de forte circulação no âmbito não formal de ensino de espanhol, ao significar a língua de forma particular e ao projetar a imagem de uma comunidade imaginada na qual se constrói a centralidade da Espanha, também de forma específica, comprometeria o processo de ensino/aprendizagem tal como entendemos que deve (o deveria) ser concebido no referido âmbito.

A interpretação de acontecimentos dispersos (e diversos) da época recortada (1990-2010) nos levaram a formular a hipótese de um novo período na gramatização da língua no espaço brasileiro. Ao trabalhar sobre o modo como os LDs disputaram a ampliação do ensino de espanhol em São Paulo para atender às novas demandas e preencher o “vazio” que parecia existir, flagramos questões que foram dando o contorno atual ao mercado editorial: a constituição cada vez mais delimitada de âmbitos específicos para o ensino da língua (o formal e o não formal), e a cisão, também cada vez mais clara, da produção dos livros que atendem cada um desses âmbitos.

Assim, ter agenciado e registrado acontecimentos dispersos que constituem as condições de produção parece ser uma das contribuições da pesquisa. Ter constatado no âmbito do ensino não formal da língua a predominante presença de livros produzidos na Espanha e a “ausência” de produções nacionais ou realizadas em outros países hispanofalantes – como foi observado no capítulo 2 – nos parece também uma contribuição: nesse sentido, gostaríamos de marcar a necessidade de um investimento na produção de livros para esse setor que, preenchendo outro “vazio”, possam contemplar a riqueza dos debates e da produção de conhecimento realizado no âmbito dos estudos da linguagem sobre os processos de ensino/aprendizagem, sobre a língua espanhola e a comparação entre seu funcionamento e o do português brasileiro, e sobre a heterogeneidade da língua/cultura/território do mundo hispânico.

Por fim, resta dizer que o intuito que deu impulso à escrita foi contribuir para uma reflexão sobre o ensino do espanhol a brasileiros, seja através da discussão sobre a relação sujeito/língua(s), seja por meio da compreensão do estado atual do mercado editorial, seja, ainda, pelo modo como em um livro didático se produz uma comunidade imaginada da qual fazem parte os sujeitos, a língua, o mundo aí mostrado e o próprio processo de ensino projetados. Contrapondo-nos a uma posição instrumentalista do ensino de línguas, buscamos trazer à tona a relação sujeito, linguagem, discurso, ideologia, tentando de esse modo apontar a complexidade que envolve o processo de inscrição numa outra língua.

BIBLIOGRAFIA

ACHARD, Pierre. Memória e Produção Discursiva do Sentido. In: ACHARD, P. [et al.]. *Papel da memória*. Tradução e introdução: José Horta Nunes – 3ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ALVARADO, Maite. Paratexto. *Enciclopedia semiológica*. Buenos Aires: Eudeba, 2009.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

AMATI-MEHLER, Jacqueline; ARGENTIERI, Simona; CANESTRI, Jorge. (1990). *A Babel do inconsciente: língua materna e línguas estrangeiras na dimensão psicanalítica*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. 1ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2008.

_____. El análisis del discurso como campo interdisciplinario. In: *Análisis del discurso*. Modos de abordar materiales de archivo. Buenos Aires: Argos, p. 13-29, 2ª ed., 2009.

_____. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA M. T., FANJUL A. P., NOYHSTEIN S. (Orgs.) *Lenguas en un espacio de integración*. Acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010.

_____; DEL VALLE, J. *Las representaciones ideológicas del lenguaje*. Discurso glotopolítico e panhispanismo. John Benjamins Publishing Company, 2010.

AUROUX, Sylvain (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Orlandi – 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARALO, Marta. *Ecos del III Congreso Internacional de la Lengua Española*. Disponível em: <http://www.congresodelalengua3.ar/ponencias.htm>

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*. As consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, nº 1: 2002, pp. 15-33.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CELADA, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de doutorado, IEL, Unicamp, Campinas, 2002.

_____. Lengua extranjera y subjetividad. Apuntes sobre un proceso. In: *GEL – Estudos Lingüísticos XXXIII*, 2004.

_____. *Quais as razões do espanhol como língua estrangeira para o brasileiro?* 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog06_02.pdf.

_____. O que quer o que pode uma língua – Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. In: *Revista Letras*, Nº 37, 145-168 jul/dez de 2008.

_____; PAYER, Maria Onice. Relação Sujeitos/Língua(s) – Materna, Nacional, Estrangeira. In: SILVEIRA, Eliane Mara (org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CASSIANO, C. C. de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do programa do livro didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese de Doutorado. PUC, São Paulo, 2007.

_____. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação Nacional*. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

CHEJFEC, Sergio. *Mis dos mundos*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2008.

CHESNAIS, François. *A finança mundializada*. São Paulo: Boitempo, 2005.

CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: _____ (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *A celebração do Outro*. Arquivo, memória e identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____; BERTOLDO E. S. *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Discursos sobre/na sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CORDOBA, Pedro. *Theorie Du discours et apprentissage des langues*. Bakhtine contre les competences. 2011. Disponível em: <http://www.academia.edu/4222191>.

COURTINE, Jean-Jacques (1981). *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

DEL VALLE, José (ed.). *Lenguas nacionales y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil*. *Revista da Abralin*, vol. 4, nº 1 e 2, p. 197-230, 2005.

_____. *La lengua, ¿patria común?* Ideas e ideologías del español. Madrid-Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana, 2007.

DI TULLIO, Ángela (coord.). *El español de la Argentina: estudios gramaticales*. 1ª ed. Buenos Aires: Eudeba, 2013.

DINIZ, Leandro R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: Editora RG, 2010.

DUNKER, Christian I. Lenz. Discurso e ideologia. In: SIGNORINI, Inês (org.), *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. Parábola Editorial, SP: 2008.

EAGLETON, Terry (1976). *Marxismo e crítica literária*. Trad. Matheus Corrêa. São Paulo: Editora UNESP 2011.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. (Dis)Sabores da Língua Ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. In: ECKERT-HOFF, B.M.; CORACINI, M.J.R.F (orgs). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. São Paulo, Mercado de Letra, 2010.

FANJUL, Adrián Pablo. Prácticas comparativas sobre el español en Brasil: agentes y niveles. In: *Tramos y Tramas III*. Estudios comparativos. Cariello, G.; Ortiz, G.; Miranda, F.; Bússola, D. Rosario: Laborde Editor, 2011a, p. 39-56.

_____. “Policêntrico” e “Pan-hispânico”. Deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (org.). *Políticas de Norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola editorial, 2011b.

_____. CELADA, M. T. El español en Brasil. Investigación, enseñanza, políticas. *Revista del Instituto de Lingüística*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Número 20 / enero de 2009.

FERNÁNDEZ, Gretel M. E. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: *El hispanismo en Brasil*. Suplemento ABEH 2000. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia.

FINK, Bruce. O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo. Rio de janeiro: Zahar, 1998.

FONTANELLA DE WEINBERG, B. *El español de América*. Madrid: Mapfre, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Neves. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FRANZONI, Patricia Hilda. *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

FREITAS L. M. A. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. Tese de doutorado apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

_____, et al. *Relatório final*. Niterói: PIBIC/UFF, 2013.

GADET, Françoise e PECHEUX, Michel. *A língua inatingível*. Campinas: Editora RG, 2010.

GADOTTI, Moacir. A questão da Educação formal / não formal. *Institut International dès droits de l'enfant (IDE)*. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion, Suisse, 18 ao 22 de october 2005. Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf

GASPARINI, Denise Souza Rodrigues. Língua materna, língua estrangeira e psicanálise: um olhar outro para a questão da aprendizagem. In: *Anais do Seta*, número 4, 2010.

GENETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*. Cotia, SP: Ateliê Editorial: 2009.

GONZÁLEZ, Neide Terezinha. *Cadê o pronome? O gato comeu*. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. Tese de doutorado, FFLCH/USP, 1994.

_____. La expresión de la persona en la producción de español lengua extranjera de Estudiantes brasileños: perspectivas de análisis. In: TROUCHE, A. & REIS, L. de F. (org.): *Hispanismo 2000*, vol. I. Brasília: Ministério de Educación, Cultura y Deporte – Consejería de Educación y Ciencia en Brasil/ABH, p. 239-255.

_____. Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas. In: CELADA, María Teresa; MAIA GONZÁLEZ, Neide (coord. dossier). Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileiro. *SIGNOS ELE*, año 2, n° 2, 2008. Disponível em: www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/aaanterior.asp.

GORELIK, Adrián. *Miradas sobre Buenos Aires*: historia cultural y crítica urbana. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004.

GRIGOLETTO, Marisa. Representação, identidade e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: CORACINI, Maria José (org.). *Identidade e Discurso*: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

GROPPI, Mirta. Nos gusta..... pero puede sorprendernos. In: *Intersecciones*, Revista da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) n° 1, 2° semestre de 2013. Disponível em: http://www.apeesp.com.br/web/wp-content/uploads/88_99.pdf

GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação e história. In: _____. *História e sentidos na linguagem*. Campinas: Editora Pontes, 1989.

_____. *Semântica do acontecimento*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

HENRY, Paul. Construções relativas e Articulações discursivas. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19. Campinas, IEL, Unicamp, 1990.

_____. A história no existe? In: ORLANDI, E. P (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: breve século XX, 1914-1991*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pechêux. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010, p. 11-38.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis*. Tese de doutorado, IEL, Unicamp, Campinas, 1992.

_____. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.

KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KULIKOWSKI, M. Z. M., GONZÁLEZ, N. T. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, IX, Brasília, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999, p. 11-19.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. O recorte significativo na memória. Apresentação no III SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, Porto Alegre, 2007. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L.; MITTMANN, S. (org.). *O Discurso na Contemporaneidade*. Materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009.

LAGORIO, Consuelo Alfaro. Políticas Lingüísticas: Historia, Estado y región. In: FANJUL, Adrián Pablo; CASTELA, Greice da Silva (orgs.). *Línguas, Políticas e Ensino na Integração regional*. Cascavel: ASSOESTE, 2011.

LEFFA, Wilson. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.I; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEONETTI, Manuel. *Los determinantes*. Madri: Arco/Libros, 1999.

MARIANI, Bethania. *O PCB e a imprensa*. Os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989. Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

_____. e LUNKES F. Luzia. A felicidade (necessária) no/do Rio de Janeiro: A produção de imaginários sobre o espaço urbano e sobre o sujeito carioca. In: ZOPPI-FONTANA, G. (org.). Dossier Análisis del Discurso en Brasil: teoría y práctica. *Signo y seña*, número 24. Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras. UBA, 2013. Disponível em: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>

MATTOS, M. A. Bastos de. *Dispersão e memória no cotidiano*. Tese de doutorado. Unicamp: IEL, 1991.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

MOTTA, Valéria Regina Ayres. *Sujeito, língua estrangeira e sentido – experiências discursivas no processo de ensino – aprendizagem da língua inglesa em curso de letras*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Sapucaí, 2010.

NUNES, José Horta. Um espaço ético para pensar os instrumentos linguísticos: o caso do dicionário. In: ORLANDI, Eni P. (org). *Políticas Linguísticas no Brasil*, Pontes Editores: 2007.

_____. Uma articulação da Análise de Discurso com a história das Ideias Linguísticas. In: *Revista Letras*, Santa Maria, v. 18, nº 2, p. 107-124, jul/dez 2008.

ORLANDI, Eni P. Segmentar ou recortar. In: *Lingüística: questões e controvérsias*. Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba – Minas Gerais: 1984, p. 9-26.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. e Souza, T.C.C. de. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: Orlandi, E. P. *Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, p. 27-40.

_____. Vão surgindo sentidos. In: ORLANDI, Eni P. (org). *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. Ética e Política Linguística. In: *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, Nº 1, Pontes Editores - janeiro/junho 1998.

_____. *História das idéias linguísticas*. Construção do saber metalingüístico e constituição da Língua nacional. Campinas, São Paulo: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. *Cidade dos sentidos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

_____. (1999). *Análise do discurso*: princípios e procedimentos, 7ª edição, Campinas, São Paulo: Pontes, 2007a.

_____. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007b.

_____. *A linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Diluição e indistinção de sentidos: uma política da palavra e suas consequências. Sujeito/História e Indivíduos/Sociedade. In: INDURSKY, F, MITTMANN, S.; LEANDRO FERREIRA, M.C. (orgs). *Memória e história na/da Análise do Discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011b.

_____.; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de Produção Linguística: A Gramática no Brasil, p. 21-38. In: ORLANDI, Eni P. (org). *História das ideias linguísticas*. Construção do saber metalingüístico e constituição da Língua nacional. Campinas, São Paulo: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

PASERO, Carlos A. El método de portugués del profesor Alfonso Carricondo. In: KLETT, Estela (et al). *Recorridos en didácticas de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora, 2007.

PAYER, Maria O (1995). *Educação popular e linguagem*: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentido. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

_____. *Memória da língua*. Imigração e Nacionalidade. São Paulo: Ed. Escuta, 2006.

_____. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna. In: ORLANDI, Eni P. (org). *Política lingüística no Brasil*. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2007.

PECHÊUX, Michel. *Remontemos de Foucault a Spinoza*. Comunicação de Pêcheux no Simpósio do México sobre “Discurso Político: teoria e análise”, realizado de 07 a 11/11/1977.

_____. (1988). *O discurso, estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. (1975). *Semântica e Discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. 4ª ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2009.

_____. Prefácio. In: COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político. O discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: Edufscar, 2009.

_____. (1969). *A análise automática do discurso (AAD-69). Parte I* (Trad. Eni Orlandi.) In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pechêux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990a, p. 61-105.

_____. *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas* (1975). Trad. Péricles Cunha. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pechêux*. Campinas. Editora da UNICAMP, 1990b, p. 159-249.

_____. *Papel da Memória*. In: ACHARD, P. [et al.]. *Papel da memória*. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. *Ler o arquivo hoje*. In: Eni P. Orlandi (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

REVUZ, Christine, *A Língua Estrangeira, entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio*. In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

ROBIN, Régine. *História e Lingüística*. São Paulo: Cultrix: 1973.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Língua viva, letra morta*. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. Dissertação (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07072010-162106/es.php>,

_____. *Língua viva, letra morta*. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012.

ROMERO, Luis Alberto (coord.). *La Argentina en la escuela*. La idea de nación en los textos escolares. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

ROSCHER NUNES, Elaine C.; LORKE – CELIN, Franziska. O problema da adequação dos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência e “A necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. *R E V I S T A X*, v o l. 2, 2011. Universidade Federal do Paraná.

SÁNCHEZ LÓPEZ, Cristina. Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas. In: BOSQUE, I.; DEMONTE (org.). *Gramática Descriptiva de la lengua española, Tomo 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*. Espasa Calpe, 1999

SARLO, Beatriz. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1994.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas. In: ORLANDI E. P (org). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, p. 179-191. 1988.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998a, p. 231-264.

_____. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de letras, 1998b, p. 143-167.

_____. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de Lecto-escritura”. In: *D.E.L.T.A*, 17:1 31-58, 2001.

_____. *Discurso e cultura na aula de língua / currículo, leitura, escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

TILIO Rogério e ROCHA Cláudia H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental. In: *SCIELO: Trabalhos em Linguística Aplicada*. Vol 48 n.2. Campinas July/Dec 2009.

TODOROV, Tzvetan (1982). *A conquista de América. A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VAN EK, J. *The Threshold Level*. Strasbourg, Council of Europe, 1975.

VIEIRA, Priscila Oliveira. *¿Español sin fronteras? Ou entre as fronteiras projetadas pelo imaginário e pelo real?* Dissertação de mestrado. São Paulo, 2012,

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. *Cidadãos modernos: discurso e representação política*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. O português do Brasil como Língua Transnacional. In: ZOPPI FONTANA, M. G. (org.). *O português do Brasil como Língua Transnacional*. Campinas, Editora RG, 2009.

_____. *Disciplina: Autoria, Efeito-Leitor e Gêneros de Discurso*. REDEFOR: Rede São Paulo de Formação Docente. Secretaria de Educação, 2011.

DOCUMENTOS

BRASIL - MEC-FNDE. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012*. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio>. Acesso em: 25 de ago. 2011

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, volume 1.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 2000.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya: 2002 – Instituto Cervantes para a tradução ao espanhol, conjuntamente com o Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección general de Cooperación Internacional para a edição impressa em espanhol. Madrid, Espanha. Do original em inglês e francês: CONSEJO DE EUROPA: 2001 – Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Estrasburgo, França.

LIVROS DIDÁTICOS

PERIS, Ernesto Martín e BAULENAS, Neus, Sans. *GENTE*, libro del alumno 1, Barcelona: Difusión, 1997.

_____. *Gente*, libro del alumno 1, nueva edición, Barcelona: Difusión, 2004.

_____. *Gente*, livro do aluno 1, nova edição, Barcelona: Difusión, 2007.

LIVROS DIDÁTICOS DA RECAPITULAÇÃO DO CAPÍTULO 2

MANUAL DE ESPAÑOL, Idel Becker. São Paulo, Nobel, 76 edição, 1988 [1945].

ESPAÑOL 2000. J. Sánchez Lobato, N. García Fernández. Madrid: Sgel, 1981.

PARA EMPEZAR. M. Peris, L. López, Sans Baulenes; M. Bleger. Madrid: Edelsa, 1984.

AGENCIA ELE. C. Fernández, J. Lahuerta, I. Lerner, J. Sanmartín, C. Moreno. Madrid: Sgel, 2011.

AL DÍA. G. Prost, A. N. Fernández. Madrid: Sgel, 2003.

B2 - DELE intermedio. P. Alzugaray, M. J. Barrios, C. Hernández. Madrid: Edelsa, 2006.

ECO. A. González Hermoso, C. R. Dueñas. Madrid: Edelsa, 2004.

EL CRONÓMETRO – nivel intermedio. T. García, P. Montaner, S. Prymak, N. Sánchez, I. Tarrés. Madrid: Edinumen, 2005; edición Brasil: Thomson, 2007.

EL CRONÓMETRO – nivel superior. A. I. Blanco, R. M. Pérez, S. Prymak, N. Sánchez, I. Tarrés – Madrid: Edinumen, 2006; edición Brasil: Thomson, 2007

EN EQUIPO.ES. O. Juan, M. de Prada, A. Zaragoza. Madrid: Edinumen, 2002.

PLANETA. M. Cerrolaza, Ó. Cerrolaza, B. Llovet. Madrid: Edelsa, 1998.

SOCIOS. M. González, F. Martín, C. Rodrigo, E. Verdía. Barcelona: Difusión, 1999.

VAMOS A HABLAR. F. Pedraza; M. Rodríguez Cáceres – Volumen 2. São Paulo: Editora Ática, 1990.

VEN. F. Castro, F. Marín, R. Morales, S. Rosa. Madrid: Edelsa, 1990.

NUEVO VEN. F. Castro, F. Marín, R. Morales, S. Rosa. Madrid: Edelsa, 2003.