

O funcionamento discursivo de textos literários como processo de interpelação de sujeitos aprendizes de espanhol

Jorge Rodrigues de Souza Junior¹

Resumo: Discuto, à luz dos estudos discursivos sobre instrumentos linguísticos (AUROUX 1992 e DINIZ 2008), o funcionamento discursivo de duas práticas com textos literários recortadas de um livro didático de espanhol para brasileiros. Analiso os efeitos de sentidos de transparência e de evidência que nelas ressoam, ao apontar e legitimar sentidos únicos. O livro didático na aula de língua estrangeira não será tomado enquanto artefato, mas como objeto histórico que direciona dizeres e sentidos determinados sócio-historicamente, e silencia outros. Há, também, a importância de se problematizar o papel que os instrumentos linguísticos desempenham em processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira. Esses estabilizam, homogeneízam e silenciam dizeres e sentidos, em abordagens tão essenciais como a dos temas culturais, porta de entrada a um olhar específico e sensível ao outro estrangeiro, processo determinante na interpelação de sujeitos-aprendizes à memória de dizeres e sentidos que constituem uma língua estrangeira.

Palavras-chave: livro didático; Análise do Discurso; ensino de espanhol como língua estrangeira; texto literário

Abstract: I discuss, through the discourse studies about linguistic instruments (AUROUX 1992 and DINIZ 2008), the discursive operation of two practices with literature texts, cut from a Spanish for Brazilians textbook. I analyze the transparency and evidence effects of sense that resonate on them, by pointing and legitimizing unique senses. The foreign language textbook will not be taken as an artifact, but as a historical object, that directs some sayings and meanings, socio-historically determined, and silences others. Also, there is the importance of discussing the role that the language instruments play in the teaching-learning process of a foreign language. These stabilize, homogenize and silence sayings and meanings, in approaches as essential as the cultural themes are, as entrance

¹ Doutorando em Letras, área de Língua Espanhola, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Email: jorgersjunior@yahoo.com.br / jorgersjunior@usp.br

to a specific and sensible look to the foreign other, which is a determinant process in the interpellation of the subject-learners with the saying and meaning memories that constitute a foreign language.

Keywords: textbook; discourse analysis; teaching Spanish as a foreign language; literary text

Introdução

Apresento neste trabalho uma reflexão sobre produções de práticas que envolvem a literatura em um livro didático (doravante LD) de espanhol para brasileiros, utilizados em contexto formal de aprendizagem. Esse olhar se centrou em duas atividades propostas para interpretação de textos literários, especialmente se estas mobilizavam e/ou interpelavam o sujeito em relação ao funcionamento discursivo desses textos, analisando as condições em que se instaura o confronto da materialidade linguística com o sujeito².

Trabalhar com o texto literário a partir de uma perspectiva que o considere discurso, produzido sócio-historicamente, reforça a importância de que, em processos de interpretação de textos em sala de aula, haja práticas de ensino que abordem não somente a ordem do interdiscurso (a memória discursiva de um dizer), mas também o intradiscurso (o fio do discurso, sua materialidade linguística), e o quanto são interdependentes essas instâncias³.

² Em SOUZA JUNIOR (2010) parti de uma perspectiva discursiva da linguagem ao analisar materiais didáticos que, naquele momento, eram distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura aos professores de espanhol da rede pública. Esses materiais, pensados sob o enfoque comunicativo, apresentavam os temas a ser estudados baseando-se em situações comunicativas descontextualizadas. Ao analisar como era realizado o trabalho com textos literários nesses LDs e ao propor o uso de antologias de dramaturgia argentina em práticas de ensino dessa língua, de acordo com *alguns temas abordados pelas unidades dos LDs analisados, concluí, a partir desse trabalho com as peças de teatro*, considerados na pesquisa como textos literários, que as textualidades pertencentes à esfera literária permitem não só um trabalho de interpretação que põe em jogo sentidos e dizeres que remetem a uma memória da língua estrangeira, como também permitem pôr em análise sua materialidade linguística, além de sua ordem sintática, fonética e morfológica.

³ O nível intradiscurso é o da linearidade do dizer, representada pela materialidade linguística do discurso. Para o analista do discurso, é o que, em dado momento, é formulado efetivamente por um enunciador. Estuda-se, na cadeia discursiva, a construção de representações de semelhanças e diferenças. “Tendo como referência a teoria lacaniana da subjetividade, pode-se dizer que essas representações [de semelhanças e diferenças] correspondem predominantemente ao registro imaginário do eu (enquanto ego) do dizer” (SERRANI 1998: 234).

Postular o uso de textos literários em aulas de língua estrangeira traz questões a ser analisadas: na ocorrência dos textos literários nos LDs há um funcionamento outro do que aquele em que tal texto foi produzido, pois as condições de produção dos textos literários são diferentes de suas textualizações nos LDs. Conforme essa questão, a problematização da função-autor e de seu efeito-leitor (ORLANDI, 1987) nos indica esse jogo contraditório que demanda várias possibilidades de interpretação ao sujeito-aprendiz, mobilizando sentidos, leituras e interpretações em relação a língua estrangeira. Ou, o processo contrário, por atividades que impõem ao sujeito-aprendiz uma determinada interpretação, única e fechada, que silencia e recorta sentidos.

A especificidade do texto literário na aula de língua é uma materialidade significativa para discussão de temas culturais. Estabelecê-lo em práticas de ensino de língua estrangeira, nas quais o sujeito-aprendiz possa reconhecer o outro da língua estrangeira, na comparação consigo mesmo, é dar-lhe condições de submeter-se aos efeitos de sentidos que permeiam uma prática discursiva em língua estrangeira constituída sócio-historicamente em uma determinada territorialidade, envolvendo sujeitos submetidos a uma diversidade de hábitos, afazeres, práticas e realidades pouco abordadas em LDs.

Antes de considerar o trabalho realizado com os textos literários, é importante considerar o seu funcionamento discursivo. Postulo os gêneros literários como lugar de análise e discussão do que é cultura, estabelecendo-os como materialidade discursiva à problematização enquanto processo, ao estabelecê-los como processos enunciativos e discursivos configurados e constituídos historicamente, pela relação dinâmica estabelecida entre a forma dos textos e os processos históricos e as práticas sociais que participam de suas condições de produção.

A problematização da cultura e de sua abordagem, enquanto lugar de discussão de representações e de identidades em processos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, tem chamado a atenção de linguistas e linguistas aplicados brasileiros há algum tempo. Trabalhos foram desenvolvidos nessa direção, como os de PERUCHI (2004), RUFINO (2003), MOITA LOPES (1996) e CORACINI (2003), sobre o ensino de línguas estrangeiras como o inglês e o francês e, especificamente de espanhol, em uma perspectiva discursiva, como os de CELADA (2002), SANTOS (2005) e NARDI (2007).

O nível interdiscursivo “remete à dimensão vertical, não linear, do dizer, à rede complexa de formações discursivas em que todo dizer (...) está inserido”, em que o já-dito, o pré-construído, histórico-social que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” – “é o que fornece a matéria-prima na qual o sujeito se constitui em relação a suas formações discursivas preponderantes. Nesta perspectiva o locutor não é a origem de seu discurso” (SERRANI1998: 235).

Estudos recentes sobre o estatuto do ensino de língua espanhola no Brasil o remetem a um paradigma que requer práticas distintas das que ocorrem com o ensino de outras línguas estrangeiras; pesquisas e documentos oficiais sobre o estatuto do espanhol como língua estrangeira no Brasil apontam essa especificidade, devido à imagem de facilidade que essa língua possui entre os brasileiros (BRASIL 2006 e 2010; CELADA 2002; SANTOS 2005 e SERRANI 2009); *conforme o sujeito-aprendiz (e também o professor) lida com esse imaginário, ao entrar em contato com o real dessa língua estrangeira, tal fator poderá causar efeitos de sentido nesse sujeito-aprendiz que levarão seu processo de aprendizagem do espanhol ao “êxito” ou ao “fracasso”*⁴.

O caráter de que goza o ensino de espanhol no Brasil requer práticas de ensino que abram sentidos para o sujeito-aprendiz, em contraposição às práticas formalistas e às abordagens comunicativas. Há a necessidade de uma política da cultura relativa ao ensino de língua, em que

[a] cultura não [seja] unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último: tudo isso está mais próximo, para a maioria de nós, do que cartas de direitos humanos ou tratados de comércio (EAGLETON 2005: 184.).

Em práticas de ensino de língua espanhola sob a abordagem comunicativa, a noção de cultura é mobilizada apenas enquanto tema comunicativo (SOUZA JUNIOR 2010), trabalhado como lugar outro da língua (sem referência à materialidade linguística) cujo funcionamento discursivo está permeado de representações de sociedade, de sujeitos e de hábitos, apresentadas e reproduzidas sem submeter-se a uma reflexão teórica e, portanto, sujeitas a uma filosofia espontânea. Esse funcionamento instaura uma naturalização de tais representações – dadas como “verdadeiras”, que entram no processo de estereotipização do outro – além de instalar uma dicotomia entre língua e literatura.

Tal estrutura, presente em muitos materiais didáticos, instaura um funcionamento que apaga a interculturalidade ou o jogo intercultural que poderia

⁴ Colocamos aspas nesses termos por considerarmos, a partir da perspectiva da Análise do Discurso, que é interdito ao sujeito o pleno domínio da linguagem, um lugar de intencionalidade, impossibilitando a ele o papel de dono de seu discurso. Por essa perspectiva também justifico o fato de utilizar “sujeito-aprendiz” em vez de aluno, conforme ocorrência nesse parágrafo.

surgir da relação de distintos materiais de diferentes discursividades e nacionalidades. Outra consequência dessa “colagem” é não dar condições para uma discussão sobre o funcionamento da materialidade linguística de distintos gêneros discursivos em uma mesma unidade, pois o “algo em comum” entre eles é somente o tema “comunicativo”.

A contextualização desses gêneros dá-se através de quadros lexicais (à guisa de vocabulário), de pequena biografia do autor de um texto ou de legendas abaixo das fotos. Tal textualização realiza um apagamento das condições de produção desses discursos, ademais de apagar a heterogeneidade de hábitos e consumos de uma sociedade e dos sujeitos que a constituem, projetando-se um modelo de vida que é restrito e que nem sempre condiz com a variedade de sujeitos e de estilos presentes em uma sociedade, mas cujo efeito de sentido nas práticas que foram analisadas realizavam uma naturalização de tais temas como comuns.

Pensar no lugar da cultura numa dimensão discursiva, ao problematizar a sua noção e o papel que esta desempenha nas aulas de espanhol para brasileiros, traz questões que, conforme FERREIRA (2011), ressaltam a cultura como “um lugar de produção de sentidos, que muitas vezes são naturalizados e passam a reforçar o efeito de apagamento da historicidade de certos fatos sociais” (p. 59). Nessa linha de reflexão, a autora propõe pensar, em analogia à *ordem do discurso* e à *ordem da história*, a *ordem da cultura*⁵, uma “ancoragem” que a estabelece como forma de resistência às normas e preceitos reguladores de uma dada configuração histórica-social (p. 60).

Nessa linha de reflexão, considerar a literatura como acesso a temas culturais estabelece a importância de sua abordagem enquanto material discursivo produzido historicamente e socialmente. Diante disso, apresento neste artigo uma reflexão sobre práticas que envolvem textos literários em um LD de espanhol, com base na Análise do Discurso, tecendo reflexões sobre a sua textualização e as possibilidades de interpretação instauradas a partir da materialidade desses textos ou, melhor dizendo, do recorte realizado pelo LD dessas textualidades.

Ademais dessas questões colocadas, há outras específicas, no que se refere à sua textualidade. Para tal mobilizarei o conceito de função-autor, tomada de ORLANDI (2005). Esse dispositivo, em funcionamento na textualização dos textos literários nos LDs, permite configurar qual perfil de leitores os autores desses instrumentos linguísticos levam em consideração ao realizar o trabalho

⁵ ORLANDI (1996) considera que tanto o discurso quanto a língua possuem sua ordem própria e esta ordem se manifesta e se mostra na organização. Há uma tensão entre a ordem e a organização da língua (e, paralelamente, à ordem e organização da história e da cultura), sendo a organização a esfera imaginária dos sentidos.

com a literatura nas práticas elaboradas; como ORLANDI (2005), pensando no confronto em uma forma-leitor projetada no LD e a constituição desse sujeito-aprendiz em leitor, em como se dá o trabalho com essa contradição, investigando “a produção do efeito-leitor a partir da materialidade mesma do texto em sua relação com a discursividade e os diferentes gestos de interpretação que aí se dão”.

Desenvolvendo a questão

Parto de reflexões de PÊCHEUX (1997) e ORLANDI (1988 & 2008) sobre a relação texto/discurso para tecer um olhar sobre o funcionamento do texto literário nas práticas de ensino de Língua Espanhola para brasileiros. O texto, como materialidade linguística, formulado intradiscursivamente, é também discurso, dotado de uma memória discursiva (o interdiscurso) que o sustenta e dá condições a determinados sentidos e não outros – dando condições a certos discursos que são atualizados na sua formulação. Sua manifestação é a possibilidade de um sentido, em detrimento de outros. A ocorrência de um texto literário em um LD se dá em condições de produção específicas e distintas de outras formas de ocorrência desse texto e em cada uma delas se formularia sob sentidos diferentes. Os sentidos têm sua história e suas redes de significação, às quais o sujeito se filia. Conforme ORLANDI (1988, : 42):

Ao afirmarmos que os sentidos têm sua história, estamos enfatizando que a variação tem relação com os funcionamentos distintos, ou seja, com os contextos de sua utilização. E ao afirmarmos que um texto tem relação com outros, estamos apontando para o fato de o conjunto de relações entre os textos mostrarem como o texto deve ser lido.

Isso posto, é importante considerar que um funcionamento recorrente nos materiais didáticos é o de apresentar um texto literário a partir do nome de autor. Tal categorização contribui não somente para o sentido de evidência que o caracteriza como um texto único, mas também o remete a uma memória discursiva que o relaciona com os demais textos que compõem a obra do autor e também a uma memória discursiva relacionada a este nome de autor.

FOUCAULT (1992) trabalha com essa questão, particularmente a relação do texto com o autor. As relações de sentido que se estabelecem entre um texto e seu autor produzem efeitos que classificam e agrupam o texto ao que podemos identificar como uma memória, sendo tal associação um elemento determinante na interpretação desse texto, o que lhe confere uma legitimidade e configura sua circulação.

O nome do autor não é, pois, exatamente um nome próprio como os outros. [...] Um nome de autor não é simplesmente um elemento em um discurso (que pode ser sujeito ou complemento, que pode ser substituído por um pronome etc.); ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros (FOUCAULT 1992:12-13).

O nome de autor é determinante nas condições de produção de um texto, ao classificá-lo e remetê-lo a uma memória construída sócio-historicamente (conforme o conjunto de textos desse autor) e também aos discursos formulados sobre sua obra na história, delimitando o texto e opondo-o a outros do mesmo autor. Conjuntamente a esse funcionamento discursivo, há que se destacar o que ORLANDI denomina função-autor (1987), esta diretamente relacionada à textualização, aos efeitos que delimitam uma leitura e uma interpretação conforme a materialidade do texto – tal função deixa marcas que determinam sua interpretação, constituindo um “efeito-leitor”, que confere unidade ao texto e o individualiza.

A função-autor, conforme a autora, constitui-se em um efeito que funciona como uma função organizadora, ao constituir unidade ao texto e conferir-lhe completude e individualização. É pela função-autor que enunciados dispersos se reúnem em um texto por uma ilusão de unidade, delimitando-o no espaço e no tempo como um discurso único, remetido imaginariamente a um sujeito que se configura como o seu autor. A força dessa função organizativa se faz pela configuração do autor como fonte do dizer, e desse lugar de autor são realizadas cobranças em relação à clareza, coesão e coerência do texto.

Historicamente, conforme o gênero em que o texto é produzido, há determinações estabilizadas à sua realização, as quais o sujeito, para ocupar um lugar de autoria, é obrigado a seguir. As condições de produção desse texto, já determinadas por uma memória que configura a constituição, a formulação e a circulação do gênero, direcionam a função-autor do sujeito que se coloca em posição de autoria.

Correlacionado à função-autor há também o seu efeito-leitor, construído na materialidade do texto, determinado pelas suas condições de produção e que configuram sua leitura e interpretação. Antecipações imaginárias projetadas pela função-autor no texto determinam e autorizam a leitura e sua interpretação, legitimando determinados leitores (ou leituras) e silenciando outras. A função-autor configura o modo de ler e de interpretar, configurando o seu efeito-leitor. Deste modo a leitura faz-se como uma prática discursiva, enquanto processo cujo funcionamento é determinado pelas condições de produção do texto.

No âmbito escolar a regulação e a produção de sentidos é institucionalizada de tal forma que essas estão centralizadas no sujeito-professor, e a leitura de textos, como prática, se dá conforme condições nas quais as interpretações do sujeito-aprendiz passam pela regulação da instituição escola, do sujeito-professor, e da textualização realizada pelo LD dos textos a interpretar. Apesar de que este trabalho não comporta analisar as práticas realizadas pelos professores com o texto literário em sala de aula, recorro a Pfeiffer que, ao realizar esse trabalho, analisa o sujeito-aprendiz enquanto leitor no contexto escolar, na aprendizagem da língua materna:

(...) não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, todas as respostas são dadas antes que os alunos respondam. Estas respostas vêm via fala do professor, baseada no LD que assume as vestes do discurso científico da verdade unívoca; e via LD (com os grifos das respostas que o próprio texto traz). E nos poucos momentos em que os alunos se posicionam sob a forma de comentário, eles são ignorados pelo professor (PFEIFFER 1998: 95).

Analisar esse funcionamento, em aulas de língua espanhola como língua estrangeira, justifica-se pelo fato de estas possuírem, como um dos seus principais apoios pedagógicos, o LD. Baseado em ORLANDI (1988) quando diz que “a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático”, a preocupação com as práticas de interpretação com o texto é central, e a prática do professor e os sentidos mobilizados por ele merecem especial atenção. Em práticas de ensino de uma língua estrangeira, o sujeito, ao submeter-se à sua aprendizagem, possui o referencial de sua língua materna; tal tarefa só se realiza quando “já se teve acesso à linguagem, através de uma outra língua” (). Neste sentido o sujeito-aprendiz, ao primeiro contato com a língua estrangeira a percebe, “(...) ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea” (REVUZ 1998: 215), em comparação com a materna, pois, ao entrar em contato com a língua estrangeira nota o quão forte é o funcionamento do simbólico dessa língua (diferente do de sua língua materna) e esse contato também mobiliza os laços que o identificam à sua língua. Para instaurar o espaço da diferença entre as duas línguas, é extremamente importante recorrer a discursos produzidos na língua estrangeira, como os textos literários que, como qualquer texto também injunje à interpretação, mas também, como gênero discursivo que é, possui um trabalho especial com a linguagem, cujo trabalho estético e artístico mobilizam sentidos e dizeres sensíveis à interpretação de um sujeito na língua.

Por abordar a leitura de textos como prática no âmbito escolar, analisar o funcionamento discursivo dos textos literários em LD é também refletir sobre “a inscrição do sujeito nas redes de significantes” desses textos e em que condições isso se dá.

Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo da antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com a sua escuta e, assim, 'guiado' por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde, como com seu duplo. Esse é um jogo dos gestos de interpretação que se dá na ou a partir da materialidade mesma do texto e ao qual o analista deve ser sensível quando pensa o imaginário que constitui o sujeito leitor virtual e o sujeito leitor efetivo com suas determinações concretas.

Como na produção do discurso há a inscrição do outro, a autora propõe que no campo da leitura "a função-autor tem o seu duplo no efeito-leitor" (ORLANDI 2008: 61).

Práticas com texto literário em LD – interpretação e leitura

Descritas as leituras das quais partimos para a apresentação deste trabalho propomos uma análise sobre o funcionamento desses textos literários no LD⁶ que analisamos. Como a análise é sempre um movimento de descrição e interpretação, esta não fecha outras interpretações possíveis sobre os funcionamentos dos discursos analisados. Partindo dessa premissa, a seguir fazemos uma reflexão sobre práticas de interpretação de dois textos literários, de gênero poético, ambos do mesmo autor, Pablo Neruda.

O primeiro texto em questão é a textualização no LD de um fragmento (a estrofe nº 12) do poema de Pablo Neruda *Alturas de Macchu Picchu*, com espaços vazios correspondentes às formas de conjugação verbal em imperativo que ocorrem no poema – para que o aluno as complete, seguindo as indicações propostas no LD do verbo e pessoa correspondente entre parêntesis; não há exercício de interpretação proposto como atividade complementar.

O poema inteiro é composto de doze estrofes, em que o eu lírico parte em direção a Macchu Picchu, relatando os sentimentos que sente ao realizar essa empreitada e o peso histórico de sua tragédia, a injustiça da exterminação do lugar e a de seus habitantes. Rememora os sujeitos que ali viveram e sua cultura, o subjugo espanhol e a relação opressor x oprimido configurada na relação colonizador x colonizado que marcou fortemente os processos de conquista e colonização empreendidos pelos espanhóis nas áreas ocupadas por

⁶ As duas práticas analisadas foram tomadas de BRUNO, F. C. B. & MENDOZA, M. A. H. *Hacia el español*. Vol. 2. 2ª ed., SP: Saraiva, 2002.

ameríndios na América Latina durante séculos. Termina o poema com a estrofe XII dirigindo-se aos diferentes sujeitos que ali viveram e os convoca para que façam dele o seu porta-voz, para que ele compreenda a força desse acontecimento e que a memória dessa exterminação não se apague.

As condições de produção da leitura desse fragmento são reguladas pelo recorte realizado pelas autoras do LD. Como não há menção às demais estrofes que compõem o poema, a extensão do texto e sua linearidade materializadas no corpo do livro apagam os sentidos que permeiam os demais fragmentos – e dessa forma determinam outros sentidos, pois as condições de produção do texto literário no LD são distintas daquelas em que o poema foi realizado.

Tal gesto determina uma unidade aparente: o fragmento funcionando como um todo, evidência de unidade que apaga os vestígios de sua produção: sua relação com os demais fragmentos do texto. A função-autor textualizada nessa atividade é realizada sob outro lugar, configurando-se diferentemente da função-autor realizada pelo trabalho de produção do poema pelo poeta, o que configura o fragmento como outro texto.

Há que se considerar que, ao classificar o recorte como de autoria de Pablo Neruda, o nome de autor ao qual Foucault faz referência classifica e remete o texto a uma memória (ao evocar que um texto é de autoria de Neruda, ocorre uma classificação que o remete ao conjunto de textos escritos por esse autor, à memória deles, aos discursos formulados sobre sua obra na história), delimitando-o e opondo-o a outros, de sua autoria e de outros autores. Ao mesmo tempo há a função-autor textualizada na materialidade do texto, conferindo-lhe unidade e individualizando-o, produzindo efeitos que delimitam e determinam a leitura e a interpretação, que configuram um determinado efeito-leitor (como pode e deve ser lido tal texto).

Ademais desse trabalho de recorte, a prática proposta para esse texto produz outros sentidos que determinam o estatuto de sua materialização. O fragmento citado é textualizado com espaços em branco em quase todos os versos, mas não é permitido preenchê-los de qualquer modo – tais espaços devem ser preenchidos com a conjugação do imperativo dos verbos que estão entre parêntesis. Evidência de unidade e também de uma leitura e interpretação únicas, o sentido limitado pelas palavras e sua literalidade, “o dizer como uma extensão com limites, pausas, beiradas (bordas) possíveis” (ORLANDI 2008: 93).

O segundo poema a ser analisado, também de Neruda, *Autorretrato*, é diferentemente do anterior textualizado de forma completa. Nesse poema primeiramente o eu lírico se descreve fisicamente ao qualificar partes de seu corpo numa descrição que, gradualmente, sem interrupção, passa a descrever outros elementos, como atitudes, ações, gostos e pessoas, sempre pontuadas por adjetivos que os qualificam.

Há elementos que não são evidentes, em uma primeira leitura, a um estudante brasileiro de espanhol, construídos semanticamente em relações de significação complexas: de nível lexical, por exemplo: *yerbatero* (curandeiro que se utiliza de ervas para tratar doenças) que, como parte do sintagma “*yerbatero de la tinta*”, remete o eu lírico a um poeta que cura males; *nubarrones* (nuvens grandes e negras) que, no sentido com que aparece no poema, como parte do sintagma “*afortunado de nubarrones*”, remete a um sujeito que não tem sorte, ou que acumula desgraças; ou metafórico, por exemplo, como “*melancólico en las cordilleras*”, sintagma que remete a uma metáfora significativa, pois a melancolia, sentimento que remete à falta de entusiasmo, à falta de ação e iniciativa, acomete um sujeito que se encontra nas cordilheiras, sintagma que ocupa e representa metonimicamente as Cordilheiras dos Andes, um lugar grandioso e de difícil acesso, em contradição a um sujeito que se encontre melancólico.

O poema se constrói por uma série de enumerações separadas apenas por vírgula, o que as coloca em um mesmo nível, sem que estejam configuradas em uma hierarquia ou em um grau que as diferencie conforme sua importância, o que contradiz uma imagem comum de autorretrato, em que se destacam aspectos mais importantes relacionados somente às características físicas e psicológicas do sujeito.

Entretanto tais sentidos, e outros possíveis, pois esses que foram apontados são advindos de uma interpretação, dentre outras possíveis, não são considerados na proposição de atividade que acompanha o poema em sua textualização no LD. Pede-se, do sujeito-aprendiz, a realização de seu próprio autorretrato, sem a contextualização das características desse gênero, ou melhor, sem a problematização da contradição que o estilo do poema de Neruda instaura ao não seguir o que é comumente associado a um autorretrato. Os sentidos menos evidentes que ressoam na textualidade do poema, como os apontados acima, não são colocados à interpretação, assim como alguns léxicos são apenas explicados como vocabulário.

Nesta linha de reflexão, entendo que as práticas propostas pelo LD em ambos os textos são determinantes para como esse texto será lido e o que é permitido ao sujeito-aprendiz enquanto leitor interpretar. No que se refere ao primeiro poema, assim como todo discurso é injungido à interpretação, o funcionamento do efeito-leitor de *Alturas de Macchu Picchu*, enquanto gênero literário e circulante em esferas que o configuram como poema, ocorre mediante a função-autor textualizada neste em bases menos determinadas de interpretação, conforme o funcionamento discursivo desse gênero literário; entretanto, a interpretação do fragmento no LD pelo sujeito-aprendiz-leitor se dá sob outro estatuto. Conforme o recorte realizado pelo LD: que sentidos estão permitidos para ser interpretados pelos sujeitos, ao mesmo tempo aprendizes e leitores? Que efeito-leitor está constituído?

Se o sujeito-aprendiz é convocado somente a conjugar verbos em imperativo, para completar os espaços vazios do fragmento do poema textualizado, não lhe é dado um lugar de interpretação. Ou melhor, não lhe é permitido interpretar conforme seu percurso enquanto leitor, ou outras interpretações possíveis para aquele texto senão aquela já determinada por sua textualização, cujo funcionamento discursivo é de um arquivo, um sentido que já está ali – recorremos a uma das noções de arquivo de Pechêux, “uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega” (PECHÊUX: 1997: 57), a instituição escolar, nesse caso.

Em relação ao segundo poema, a interpretação se instaura não sobre os sentidos, mas sobre a forma: a partir de sua leitura, é apenas solicitada uma atividade de reprodução que, possivelmente, se fará sob uma retextualização do poema que o sujeito-aprendiz realizará a partir de como ele se vê. Aqui cabe considerar que dependerá do sujeito-professor a instauração de um espaço de interpretação, permitindo outras leituras possíveis para que, posteriormente, os sujeitos-aprendizes se sintam autorizados a ocupar um lugar de autoria a partir da leitura do poema sugerido.

Se a interpretação se dá sob essas condições, apaga-se a historicidade dos sentidos que permeiam tais textos: a memória interdiscursiva de seus enunciados (os versos), que sustentam o funcionamento discursivo, é interdita sob práticas que não postulam espaços de significação ao sujeito-aprendiz. Sentidos são silenciados e outros são evidentes: decodificação, uso do código linguístico, produção oral e escrita a partir de retextualizações dos textos literários.

Em ambos os textos, uma abordagem que neutraliza as suas condições de produção, ao direcionar os gestos de leitura por processos reguladores determinados pela textualização do texto literário no LD, poderá não somente apagar uma memória histórica que é constitutiva de todo processo enunciativo, mas, também, legitimar e alçar como única interpretação possível uma memória oficial, no sentido do que define MARIANI, “na direção de neutralizar o heterogêneo (...), naturalizando as relações sócio-históricas e tornando literais os sentidos (seu funcionamento ideológico) com a manutenção de um universo lógico de enunciados (coesos e coerentes)” (1998: 39).

A escola, enquanto espaço institucional, possui mecanismos de apagamento ou silenciamento de determinados discursos. E, ao não problematizá-los, o LD configura-se como um instrumento linguístico (cf. AUROUX 1992 e DINIZ 2008), utilizado em um espaço institucional como a escola, ambos reguladores de sentidos, que promovem a divisão social da leitura ao abordar o texto literário enquanto arquivo (cf. GADET & PÊCHEUX 2004), ao determinar os gestos de interpretação do que pode e deve ser lido, e de quem pode fazê-lo.

Este funcionamento interdita os diferentes gestos de interpretação que poderiam realizar-se em práticas cuja leitura se realiza na organização (que é imaginária) dos sentidos, com foco na organização lexical e sintática da língua, em que efeitos de transparência, de literalidade e de evidência realizam o apagamento da inscrição da língua na história, da ordem do discurso (cf. ORLANDI 2007).

Considerações finais

É extremamente importante que práticas de leitura que visam apenas à decodificação de um texto ou produções escritas realizadas a partir de exemplos tomados de textos jornalísticos e literários (às vezes textualizados apenas para esse fim) não partam de um olhar que seja estereotipado ou tomado do senso comum em relação aos temas abordados pelos LDs. Deve-se instaurar outro lugar de discussão, em que esteja presente a polêmica, a tensão e o conflito, elementos presentes em nossa cotidianidade, o que representa um ganho em comparação às abordagens de temas comuns e estereotipados, pois conforme MARTINEZ:

[n]a maioria dos manuais e dos métodos, observamos um esmagamento dos fatos culturais e a perpétua ressurgência dos mesmos estereótipos: a família monocelular, com dois filhos, atividades profissionais uniformes, quase nunca desemprego, doença, delinquência... Quando é que os métodos de língua estrangeira integrarão a presença da morte, de suas causas, dos ritos para os quais ela abre espaço? (2009: 92).

A língua, dentro do marco teórico adotado, não é possível de ser separada em níveis ou estratos; assim como a literatura, prática de linguagem cujo trabalho estético e artístico mobilizam sentidos e dizeres sensíveis à interpretação de um sujeito na língua. As práticas didáticas que se apresentam em LDs elaborados não apenas no Brasil, mas também na Espanha, país que domina comercialmente a produção de materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira, realizam, quando se trata de abordar temas referentes à sociedade, a neutralização e a homogeneização de conflitos, de identidades e de sujeitos sociais, que produzem uma construção equivocada e estereotipada do outro da língua estrangeira, e problematizá-las é uma forma de discutir “um” outro ensino possível de línguas estrangeiras.

Considero que em práticas de aquisição e de aprendizagem de línguas não haja uma dicotomia entre língua e literatura, pois por meio dessa última podemos apresentar práticas em que não ocorram enfoques instrumentalistas

de língua ou a apresentação de situações comunicativas em que práticas didáticas sirvam somente de pretexto para estudos morfossintáticos ou normativos. A língua é palco de relações de confronto e de resistência, que possibilitam diversos modos de significação, legitimando certos sentidos e silenciando outros.

Portanto, considerando as práticas com textos literários aqui analisadas, essas realizam um fechamento de sentidos, legitimando somente aqueles que estão materializados nas atividades didáticas propostas, cujo efeito de sentido é que não se realize, para o sujeito-aprendiz, o acesso aos processos discursivos presentes na materialidade linguística da língua estrangeira estudada.

Seguindo essa reflexão, a história do sujeito com a sua língua materna é que norteará a sua maneira de abordar a língua estrangeira (REVUZ 1998: 217). No processo de aquisição de uma língua estrangeira o sujeito recorrerá às posições que ocupa em relação a sua língua materna, mas, ao primeiro contato, o aprendiz questionará sua relação com a sua língua, e reverá sua posição em relação a ela – advindo daí o estranhamento de si face ao outro, irreversivelmente afetado pela alteridade ou diferença de sua cultura perante a outra (GRIGOLETTO 2001: 138).

A partir desse estranhamento, entendo que, para um sujeito, “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ 1998: p.227). Isto provocará a abertura de novos espaços de sentido, a outras significações; provocará um abalo em sua constituição como sujeito e, conseqüentemente, em sua rede de imaginários.

Para o professor, levar em consideração a identificação simbólica do aprendiz a esse novo dizer, às memórias discursivas que permeiam os discursos da língua estrangeira, permitirá pôr em movimento as redes de sentido às quais estão filiados os discursos do sujeito-aprendiz.

KULIKOWSKI e MAIA GONZÁLEZ (1999) pontuam que o papel do professor é fundamental na questão das semelhanças entre o português e o espanhol, no processo de aprendizagem dessa língua para o brasileiro, pois tal questão pode determinar dois problemas: um bloqueio absoluto ou a adoção de uma hipótese sobre a língua, pois os professores não devem reproduzir ou reforçar o imaginário de facilidade e/ou semelhança que o estatuto do ensino do espanhol possui no Brasil, mas também não devem desfazer as proximidades entre as duas línguas.

São relevantes, em práticas de aquisição e de aprendizagem de línguas estrangeiras, os efeitos a que um sujeito está submetido, as mobilizações que suas redes de sentidos sofrerão nas redes de sentidos da língua estrangeira e a inscrição desse sujeito em suas discursividades. Dar especial atenção ao papel da subjetividade no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é romper os paradigmas do ensino metalinguístico e normativo (nos curso da escola

regular) e do comunicativismo (nas escolas de idioma) que hoje estão em voga. Cada língua está constituída em uma memória que permeará os dizeres e os sentidos de seus discursos.

O papel do professor é o de dar condições para que os sentidos sejam interpretados, sob uma prática que mobilize o sujeito-aprendiz na memória de sua língua materna e também da estrangeira: o sentido não é estável, é histórico e sustentado por uma memória que o constitui. Dar atenção ao que está silenciado na ocorrência dos textos no LD (não somente os literários, mas de qualquer outro funcionamento discursivo), que evidências de sentido estão presentes e qual a relação de um texto com os outros presentes é romper com uma prática que não dá condições à interpretação pelo sujeito-aprendiz-leitor.

Não se nega o fato de que o LD possua um funcionamento que sirva de apoio para processos de ensino e aprendizagem de línguas, assim como não se nega que o trabalho que os autores desse gênero discursivo levam a cabo é o de apresentar uma didática para o ensino de línguas estrangeiras em ambientes escolares, mas sim que ele deva ser o único instrumento para uma prática de ensino, pois neles não há uma discussão ou reflexão sobre processos discursivos que ocorrem em toda enunciação. Tampouco, no que se refere ao trabalho com os textos (e em destaque os de gênero literário), esse não se dá sob formas em que se topicalizem os sentidos que os permeiam – pois são sempre abordados de modo episódico ou como base para atividades de compreensão textual ou lexical.

Vale destacar, novamente, que a especificidade do texto literário na aula de língua é uma materialidade significativa para discussão de temas culturais. Creio que é pela cultura que possa estabelecer o justo espaço da diferença entre as línguas portuguesa e espanhola, dando condições à inscrição do sujeito-aprendiz no simbólico da língua espanhola. Estabelecê-lo em práticas de ensino de língua estrangeira, nas quais possa reconhecer o outro da língua estrangeira, na comparação consigo mesmo, é dar-lhe condições de submeter-se aos efeitos de sentidos que permeiam uma prática discursiva em língua estrangeira, constituída sócio-historicamente, em uma determinada territorialidade, envolvendo sujeitos submetidos a uma diversidade de hábitos, afazeres, práticas e realidades pouco abordadas e diferentes do seu espaço de significação na língua materna.

A promulgação da Lei federal 11.161/2005 (que estabeleceu a oferta obrigatória de ensino de espanhol nas escolas públicas brasileiras) foi um acontecimento que instaurou, no ensino dessa língua em nosso país, a necessidade de elaboração de materiais que deem conta da diversidade social e cultural dos países hispano-falantes e também das diversidades de sujeitos presentes nas escolas públicas do Brasil. Para a envergadura de tal acontecimento, faz-se urgente a instauração de novos paradigmas no ensino dessa língua no Brasil.

Referências bibliográficas

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BRASIL. Conhecimentos de Espanhol. In: *Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 125-164.
- CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado inédita. Campinas: Unicamp, IEL, 2002.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat. p. 21-40.
- CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó:Argos, 2003, p. 139-159.
- DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Campinas: IEL/UNICAMP, 2008.
- EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. (Trad. de Sandra Castello Branco). SP: Editora da UNESP, 2005.
- FERREIRA, M. C. L. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. In.: INDURSKY, F.; MITTMANN, S. & FERREIRA, M. C. L (orgs.). *Memória e história na/da Análise do Discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, pp. 55-64.
- GADET, F. & PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Campinas: Pontes, 2004.
- GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. In: CARMAGNANI, A. M. G. & _____, (orgs.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. SP: Humanitas, 2001. p.135-152.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Lisboa: Veja Editora, 2ª. ed., 1992. Fonte: http://fido.rockymedia.net/anthro/foucault_autor.pdf. Acesso em 15/05/2012.
- KULIKOWSKI, M. Z. M. & MAIA GONZÁLEZ, N. T. &. Español para brasileños. Sobre dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. SP, ABEH, 1999. p. 11-18.
- MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.
- MARTINEZ, P. Didática de línguas estrangeiras. (Trad. de Marcos Marcionilo). SP: Parábola, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não: um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês no Brasil. In.: _____. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza do social e do educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 37-62.

NARDI, F. S. de. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. Tese de doutorado inédita. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

ORLANDI, E. Sobre tipologia de discurso. In: _____. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987. p. 217-238

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Ed. Cortez, 1988.

_____. *Interpretação. A autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis; RJ: Vozes, 1996.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 55-66.

PERUCHI, I. B. *Representações de cultura em livros didáticos de francês língua estrangeira*. Dissertação de mestrado inédita. Campinas: Unicamp, IEL, 2004.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. (Trad. de Silvana Serrani). In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RUFINO, K. P. L. *Livros didáticos de língua inglesa: uma análise discursiva das representações da diversidade cultural*. Dissertação de mestrado inédita. São Paulo: Usp, FFLCH, 2003.

SANTOS, H. S. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado inédita. SP: Usp, FFLCH, 2005.

SERRANI, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 231-264.

_____. Lengua española en la Universidad de Campinas: investigación del discurso e intercambios. In: *Revista Signo y Señal*, Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, nº 20, janeiro de 2009.

SOUZA JUNIOR, J. R. *A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva*. Dissertação de mestrado inédita. Campinas: IEL-UNICAMP, 2010.