



PRÁTICAS DE ENSINO DE LE: um olhar sobre as metodologias de ensino e as contribuições das teorias do discurso

Becky Caroline M. G. S. Dutra¹

Fabiele Stockmans De Nardi²

1 INTRODUÇÃO

Diante da crescente demanda que o ensino-aprendizado de espanhol vem apresentando no Brasil e do fato de não haver grande tradição de estudos em língua estrangeira (LE), esta pesquisa, baseando-se no quadro teórico da Análise do Discurso (AD) francesa e dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (1997), busca suscitar questionamentos sobre as principais orientações teórico-metodológicas que norteiam as práticas dos livros didáticos (LDs) de espanhol para brasileiros, observando se essas práticas se apresentam coerentes, ou não, ao que preconizam as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs).

2 ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Sobre as metodologias de ensino e suas concepções teóricas

Na longa trajetória dos estudos da linguagem, diferentes concepções de língua foram sendo forjadas e orientadoras do próprio ensino de língua, seja materna (LM) ou estrangeira (LE). Desse modo, ao falarmos em *língua*, devemos estar atentos para os pressupostos teóricos que fundamentam nosso discurso sobre a mesma (INDURSKY, 2005).

Sobre as principais concepções de língua, têm-se: (1) a língua como um sistema homogêneo e normativo (*língua sistêmica*)³, em que a fala (*parole*) e os seus contextos são excluídos da língua (*langue*) em prol de um sistema estável e

¹ Graduanda em Letras da UFPE; bolsista de Iniciação Científica da FACEPE/CNPq (beckymarques@yahoo.com.br).

² Professora Adjunta do Departamento de Letras da UFPE.

³ Essa concepção bebe na fonte saussuriana e na linguística descritiva e analítica americana de Harris e Bloomfield.

suscetível a uma análise cartesiana; (2) a língua como um *conjunto de eventos comunicativos*⁴ (LEFFA, 1998), em que os atos ilocucionários de fala são priorizados; e (3) a língua como campo de realizações de *processos discursivos*⁵ (SERRANI, 2005), em que a língua (em sentido estrito) e as suas significações são obtidas como dependentes de contextos históricos, ideológicos, sociais e culturais. Ocupar-nos-emos com maiores detalhes dessa última concepção no tópico **2.2**.

Conforme Geraldi (1997) e Soares (1998), essas concepções de língua respondem a uma demanda histórica e sociocultural, a qual conforma as metodologias de ensino e os seus propósitos pedagógicos. Ao longo do tempo, o ensino de LE apresentou várias metodologias⁶ e vários objetivos, tais como: (1) propiciar ao aluno o acesso à tradição cultural e literária produzida pelas culturas grega e latina⁷; (2) possibilitar ao aprendiz fluência em várias LEs em um curto espaço de tempo⁸; (3) favorecer ao aluno desenvolvimento da competência de leitura, escrita e vocabulário na LE⁹; e (4) propiciar ao aprendiz competência comunicativa na língua estrangeira¹⁰.

Algumas metodologias, apesar de objetivar suprir as necessidades imediatas dos aprendizes de LE, apresentaram limitações ao aprendizado real da LE pelo aluno, uma vez que priorizaram um só aspecto da língua, menosprezando os demais, como afirmam Leffa (1998) e Cestaro (1999). Por exemplo, a Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT) focou o nível gramatical e não considerou os níveis pragmáticos e discursivos da língua. Já a Abordagem para a Leitura (AL) priorizou a leitura e a escrita, desprezando a oralidade. Por fim, a Abordagem Direta (AD) ou Método Direto (MD) deu ênfase à oralidade, mas não se preocupou com a produção escrita em LE de seus aprendizes, semelhante ao que procederam a Abordagem

4 Essa concepção é influenciada diretamente da Teoria dos Atos de Fala de Austin, o qual categorizou os enunciados ou atos de fala.

5 Concepção influenciada pelos estudos sobre o discurso de Pêcheux e Bakhtin.

6 Abordagem da gramática e da tradução (ou Abordagem Tradicional), Abordagem direta, Abordagem para a leitura, Abordagem audiolingual, Método audiovisual, Abordagem comunicativa, etc. (LEFFA, 1998; CESTARO, 1999).

7 Abordagem da Gramática e da Tradução ou Método Tradicional. (LEFFA, 1998; CESTARO, 1999).

8 Abordagem Audiolingual ou Método Áudio-oral. (LEFFA, 1998; CESTARO, 1999).

9 Abordagem para a Leitura ou Método da Leitura. (LEFFA, 1998; CESTARO, 1999).

10 Abordagem Comunicativa ou Método Comunicativo. (LEFFA, 1998; CESTARO, 1999).

Audiolingual (AA) e o Método Audiovisual (MAV), julgando como desnecessário o uso da LM na prática de LE¹¹. Tal falta em considerar um aspecto da língua em detrimento de outro(s) também foi cometida pela Abordagem Comunicativa (AC)¹², fato que veremos agora.

Surgida no final do século XX, a AC se estabeleceu concebendo a língua como *um conjunto de eventos comunicativos* voltado para a expressão de sentidos (LEFFA, 1998). Apesar de, na teoria, a AC ter objetivado desenvolver a *competência comunicativa* através da aprendizagem (por meio de *tarefas comunicativas*¹³) do uso da língua-alvo numa situação concreta de comunicação (e não apenas na assimilação das formas e das regras gramaticais por parte do aprendiz), entretanto, na prática, segundo afirma Mascia (2002), diversas práticas de ensino de LE, fazendo uso inapropriado da AC, limitaram-se a instrumentalizar a língua, considerando como seu objetivo o ensino-aprendizagem dos elementos gramaticais e dos atos ilocucionários da língua (agradecer, felicitar, despedir-se, etc.) de forma categorizada (gramaticalizada) e artificial, mantendo, assim, a concepção positivista e racional de sujeito (sujeito cartesiano) peculiar às demais abordagens de ensino.

Segundo Coste (2002), essas práticas fizeram e fazem uso inapropriado da AC pelo fato de dicotomizarem a competência gramatical (CG) e a competência comunicativa (CC), ou seja, por entenderem que a CC resulta da CG de forma estanque¹⁴. Por essa razão as mesmas trabalham com atividades “comunicativas” que concedem aos alunos apenas uma assimilação momentânea de perguntas e respostas de diálogos¹⁵ sugeridos (impostos) nos livros didáticos e fundamentados na simples repetição de regras e estruturas gramaticais. Procedendo assim, conforme Coste *apud* De Nardi (2007), essas práticas tratam as *trocas orais* como se fossem

11 Sobre a exclusão da LE nas práticas de ensino, De Nardi (2007) afirma que tal procedimento não passa de uma ilusão, pois, considerando que a língua constitui a identidade do sujeito (REVUZ *apud* DE NARDI, 2007), não é possível separar o aprendiz de LE de sua língua materna (LM), ou melhor, de sua primeira e mais profunda identidade.

12 Proveniente dos estudos de Hymes e Halliday (cf. WIDDOWSON, 1991).

13 Tarefas de conversação possibilitada por uma situação enunciativa concreta.

14 Para Coste (2002), ambas competências estão imbricadas e não dicotomizadas no seio de uma *língua natural*. Entenda-se *língua natural* como uma língua (materna ou estrangeira) concreta e não artificial.

15 A esses diálogos (ou tarefas de conversação) comportamentalistas foram dados diversos nomes, tais como *construtos artificiais* (WIDDOWSON, 1991) e *exercícios estruturalistas transvestidos numa roupagem comunicativa* (LEFFA, 1998).

eficientes entre falantes de uma mesma comunidade linguística, concebendo a língua como sendo homogênea, ainda que para um dado grupo¹⁶.

2.2 Sobre as contribuições da Análise do Discurso francesa e dos estudos dos Gêneros do Discurso à elaboração de uma abordagem mais ampla ao ensino de LE

Diante dos novos objetivos pedagógicos dos principais documentos oficiais¹⁷ da educação brasileira, os quais visam uma educação mais socializante que desenvolva no aprendiz autonomia, criticidade e cidadania, a escolha por uma abordagem estruturalista e homogeneizante de LE se apresenta incoerente aos novos objetivos, uma vez que, ao desprezar a discursividade da língua e todos os fatores que a interpelam, tal abordagem apenas propicia ao aprendiz a reprodução de “frases feitas” na língua estrangeira, sem que o mesmo faça qualquer reflexão acerca dos elementos e processos de significação da língua-alvo. Por essa razão, instaura-se a necessidade do ensino de LE se ampliar, buscando novas orientações teórico-metodológicas.

Embora não tenha surgido com essa finalidade, a Análise do Discurso de linha francesa¹⁸ se manifestou como uma grande contribuição a essa ampliação do ensino de LE, pois concebeu a língua como um campo de realizações de *processos discursivos* (SERRANI, 2005) e não mais como um *sistema* de signos *abstrato* e *normativo* ou como um conjunto de signos dos quais o falante apenas se serve para os seus propósitos comunicativos.

Observando que a língua é constituída por uma materialidade linguística e histórica (ORLANDI, 1999), a AD entende que ela não é homogênea, mas heterogênea, uma

16 Essa concepção, influenciada pelo conceito falante-ouvinte ideal de Chomsky, ressoa: [...] a ideia de uma comunicação sem ruídos, que pressupõe a aquisição de um modo de falar essa língua que permita ao aprendiz portar-se como um nativo: com uma pronúncia perfeita, um vocabulário adequado, uma aguçada capacidade de prever os efeitos de seu dizer nas diversas situações comunicativas em que estiver inserido. (DE NARDI, 2007, p.102).

17 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) e os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais (PCNs e OCNs).

18 Em 1969, Michel Pêcheux publicou a obra *Análise automática do discurso*, tornando-se o fundador da AD francesa.

vez que os contextos históricos e socioculturais (materialidade histórica) se diferenciam no tempo e no espaço para todo falante ou grupo de falantes, fazendo com que uma mesma *superfície linguística*¹⁹ possa manifestar diversos significados.

Junto a essa concepção de língua, revela-se também um outro entendimento de sujeito, que agora (ao contrário do *sujeito cartesiano* dos estudos tradicionais da linguagem) será histórico, ativo, ideológico, descentrado e incompleto, justamente por seu *dizer* (seu discurso²⁰): (1) estar acima das regras do sistema de língua²¹; (2) ser constituído e inscrito ideologicamente numa sociedade de classes (Pêcheux, 1997), ou seja, num mundo simbólico²²; (3) produzir significados relativos às materialidades históricas nas quais aquele (o dizer) se vincula²³; e (4) construir sua identidade (do sujeito) através da linguagem.

Ante esse novo ângulo de observação que a Teoria do Discurso abre aos estudos da linguagem²⁴, desvenda-se um leque de discussões sobre a abordagem de ensino de língua em geral (LM e/ou LE), suscitando a necessidade dessa abordagem se ocupar de uma análise linguística que articule os aspectos linguísticos aos discursivos, entendendo-os como imprescindíveis à construção de sentido na linguagem.

Indo além do ensino das estruturas sintáticas, da variedade padrão e da função comunicativa da língua, a Abordagem Interculturalista e Discursiva (AID) de ensino de LE – a qual se fundamenta nos pressupostos teóricos da AD e nos estudos dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (1997) (SERRANI, 2005) - propõe o aprendizado

19 Entenda-se por *superfície linguística* o texto desvinculado do seu contexto e situação discursiva. O texto isolado.

20 Entenda-se aqui discurso como entende Foucault (*apud* MASCIA, 2003): conjunto de regras determinadas por um momento histórico e um espaço social para as condições da função enunciativa.

21 O *dizer* do sujeito significa independente da adequação ou não das regras do sistema de língua.

22 A Teoria do Discurso entende o sujeito como sendo ideológico e constituído de um inconsciente que – juntamente com seu inconsciente – age pela linguagem, condicionado por representações ou identificações simbólicas, as quais constituem as *formações ideológicas* (PÊCHEUX, 1997).

23 Para a AD não há linguagem transparente, original e de um só significado (homogênea), mas linguagem dependente de diversos contextos e situações discursivas (heterogênea).

24 Esse novo ângulo “pressupõe um sujeito histórico e sua atividade languageira como constitutivos da língua” (INDURSKY, DE NARDI & GRANTHAM, 2005, p. 116).

por parte do aprendiz sobre o real funcionamento da LE, considerando a relação que há entre essa (em sentido estritamente linguístico) e a exterioridade (aspectos históricos, ideológicos e socioculturais) na construção das significações.

Para tanto, conforme Serrani (2005), a AID concebe como necessário, ao aprendizado da LE, o trabalho *integrado* de três componentes, os quais são: (a) o componente *intercultural* (que se configura no trabalho de conteúdos referentes a territórios e momentos históricos, a pessoas e grupos sociais, assim como a legados socioculturais referentes à LE - literatura e artes em geral); (b) o componente *língua-discurso* (que se constitui no estudo do funcionamento do sistema de língua no discurso, através do estudo dos seus gêneros²⁵); e (c) o componente das *práticas verbais* (leitura, escrita, escuta e produção oral).

Dessa forma, o diferencial da AID para as outras abordagens de ensino está no fato de aquela trabalhar com a interculturalidade e a discursividade da língua-alvo, introduzindo, dessa forma, o aprendiz no simbólico²⁶ referente à LE. Ora, a AID, ao trabalhar, de forma articulada, com os 3 componentes sobreditos, permite o aluno entrar em contato com *memórias discursivas*²⁷ e, por consequência, compreender o funcionamento discursivo da língua estrangeira.

Muitas vezes, a AID tem sido interpretada como *a abordagem dos gêneros discursivos*. Isso é um equívoco, pois o trabalho que a AID realiza com os gêneros constitui apenas um de seus componentes (o de *língua-discurso*) curriculares, o qual é trabalhado de modo integrado com os demais. No entanto, vale ressaltar, é nesse componente *língua-discurso* que se manifesta a contribuição da teoria dos Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 1997) à AID, pois, tal abordagem entende que o estudo discursivo desses gêneros possibilita o acesso do aprendiz aos discursos das

25 A AID visa trabalhar com os *gêneros do discurso* em classe pelo fato de se fundamentar nos postulados de Bakhtin (1997), também entendendo aqueles como produto linguístico e ideológico imprescindíveis a todos os estudos da linguagem (assim como a seu ensino); uma vez que, ao ignorarem o trabalho com os gêneros do discurso, tais estudos se engessam no formalismo e na abstração da língua. (BAKHTIN, 1997).

26 A respeito dessa entrada no simbólico, Orlandi (1999) argumenta que o indivíduo ao entrar no simbólico de uma língua se compromete com os sentidos e o político dessa língua, e, desse modo, sempre está a interpretar fatos, seja de qual natureza for.

27 A *memória discursiva* trata-se do “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.” (ORLANDI, 1999, p.31).

diversas “esferas de atividades humanas” (BAKHTIN, 1997) da LE, ou seja, dos seus grupos sociais (suas comunidades nativas). Dessa forma, o trabalho com gêneros de linguagem se amplia de modo a não mais se encerrar num estudo estrutural e homogeneizante (que apenas objetiva o aprendizado da *estrutura composicional* do texto), mas, a se estabelecer na busca por conhecer e entender os processos discursivos em LE.

Ante essas características da abordagem interculturalista e discursiva de LE apresentadas acima, fica evidente a sua coerência (diferentemente do que ocorre com as demais metodologias vistas) com o que preconiza as Orientações Curriculares Nacionais (2006) a respeito da (1) promoção da *comunicação intercultural* em sala de aula e da (2) consolidação da *função social* do ensino de língua estrangeira que é desenvolver o *senso de cidadania* no aprendiz de LE²⁸.

Todavia, apesar de ser um fato a ampliação que os postulados da AD francesa e os estudos dos Gêneros do Discurso trouxeram aos estudos e ao ensino de língua em geral – os quais são vigentes nas propostas de trabalho da abordagem interculturalista e discursiva – nossa pesquisa não objetiva se fundamentar naqueles a fim de afirmar se essa ou aquela metodologia de ensino é mais (ou menos) eficiente que outra na realização de um ensino-aprendizagem *ideal* de LE; mas, pretende tentar desconstruir as *verdades*²⁹ que permeiam os discursos das propostas de ensino contidas nos livros didáticos destinados à prática de ensino de língua espanhola no Brasil, suscitando questionamentos acerca dos propósitos linguístico-pedagógicos existentes em tais propostas e analisando o que elas propiciam no tocante à aprendizagem de uma LE.

28 Segundo as OCNs (2006), para que haja esse desenvolvimento, faz-se importante “[...] lembrar que nem tudo o que constitui o aprendizado de uma língua é, ao menos exclusivamente, da ordem do conhecimento, porque esse processo está fortemente ligado ao fato de que o aprendiz tem de se submeter às leis de outro simbólico, que não aquele em que está constituído pela sua língua materna.

[...] Para que o ensino de língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção de cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais.” (OCNs, 2006, p.148-149).

29 “A linguagem não é transparente, os sentidos não são conteúdos. É no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz”, e o sujeito é atravessado de ideologia (ORLANDI, 1999, p.54).

3 ANALISANDO LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

O interesse em analisar os discursos teórico-metodológicos de seis livros didáticos³⁰ de espanhol se fundamentou na questão suscitada por Coracini (1999) a respeito do uso indiscriminado do LD em sala de aula, o qual, muitas vezes, é usado como “manual” das práticas de línguas materna e estrangeira, sendo concebido pela escola e pelos professores como o instrumento mais confiável e eficaz para a “elaboração” da prática de ensino³¹.

Estabelecendo-se como um espaço de práticas sociais de linguagem, os LDs manifestam discursos linguístico-pedagógicos em sua apresentação, na organização de seus conteúdos e na recorrência e/ou ausência de propostas de atividades. Por exemplo, o discurso que atravessa a apresentação dos LDs analisados é o da abordagem comunicativa de ensino de LE, pois esses materiais, ao afirmarem que seu conteúdo está de acordo com o *Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas* (MER)³², argumentam que o curso de língua em questão proporciona “fluidez comunicativa”³³ ou “competência comunicativa”³⁴ por trabalhar com atividades desenvolvidas em “âmbitos comunicativos”³⁵.

A respeito da organização dos conteúdos, o discurso não foi igual em todos os LDs investigados. Em quatro LDs³⁶, os conteúdos que iniciam as unidades e/ou capítulos

30 *Gente* (LD1), *Compañeros* (LD2), *Sueña* (LD3), *Vive el español* (LD2), *Español¡Entérate!* (LD1 e LD2) e *Hacia el español* (LD1). Esse último LD foi analisado na Tese de Doutorado intitulada por **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira** da Professora e Doutora Fabiele Stockmans de Nardi. Entretanto, sua presença em nosso *corpus* se deve ao fato desse LD ser ainda uma obra muito utilizada e referida nas práticas de língua espanhola.

31 Segundo De Nardi (2007), o livro didático veicula um discurso de verdade que exerce autoridade sob a prática do professor.

32 Documento que convencionou uma base comum para a elaboração curricular e os critérios de avaliação para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira moderna. Projetado para facilitar a comunicação e a interação entre os europeus e fomentar a imigração desses na Europa, o MER preconiza que o ensino de LE deve se fundamentar em *tarefas concretas*. Essas tarefas não devem ser artificiais e automáticas, mas realizadas em um contexto específico sob as circunstâncias concretas, de modo a possibilitar competência comunicativa ao aluno (MER, 2002). (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

33 Expressão retirada da apresentação do *Vive el español* (LD2)

34 Expressão retirada da apresentação do *Sueña* (LD3)

35 (*Compañeros*, 2008, LD2, apresentação)

36 *Sueña*, *Español¡Entérate!*, *Compañeros* & *Vive el español*.

são os de **vocabulário** e de **gramática** da LE. Os outros dois³⁷ iniciam com as **funções comunicativas** (apontando certa coerência com a sua apresentação). Concebido como elemento exterior à língua estrangeira, o conteúdo de **cultura** da LE, encontra-se, geralmente, nas últimas páginas de cada unidade/capítulo sob diversas nomenclaturas, tais como: “Mundos em contacto” (*Gente*), “Cultura” (*Sueña & Compañeros*) e “Lectura” (*Vive el español*), apresentando-se como informações supérfluas à LE e não como um elemento constituinte da língua e dos seus sentidos, como entende a AD.

Observamos, assim, que a organização conteudística dos quatro primeiros LDs ressoa o discurso da abordagem tradicional de língua que, baseando-se numa concepção tradicional de língua³⁸, prioriza o trabalho com os elementos estritamente linguísticos como o léxico e a gramática da língua espanhola. De modo um pouco distinto, o discurso que ressoa da organização dos dois últimos LDs é filiado à rede de discursos da abordagem comunicativa de ensino de LE, pois remete à concepção de língua como um *conjunto de eventos comunicativos* (LEFFA, 1998), visto que inicia o ensino de LE com a função comunicativa do espanhol, ou seja, com os seus atos de fala.

Ambos os discursos (da abordagem tradicional³⁹ e da abordagem comunicativa), por serem priorizados nos respectivos LDs, sufocam o discurso interculturalista de língua, posicionando, assim, o conteúdo de cultura fora do trabalho com a língua. Essa manifestação de discursos teórico-metodológicos torna-se mais evidente na observação e análise das práticas recorrentes dos livros didáticos.

Sobre essas práticas, destacamos as três mais recorrentes: (1) a tradicional; (2) a tradicional com diálogo⁴⁰; e (3) a sóciointeracionista. A *prática tradicional* dos LDs é a que se utiliza de atividades de *escrever* e *reescrever* frases (exaustivamente) e de preencher lacunas em frases e textos, objetivando apenas o ensino-aprendizado da

37 *Hacia el español & Gente*.

38 Uma concepção que se baseia nos postulados saussurianos e nos estudos descritivos de Bloomfield e Harris e entende a língua como sistema perfeito, fechado e homogêneo (cf. INDURSKY, 2005).

39 Ou abordagem da gramática e da tradução (AGT), (LEFFA, 1998).

40 Denominação nossa. Refere-se à prática que objetiva o ensino do código através de tarefas comunicativas artificiais (diálogos, conversações, etc.).

gramática e do vocabulário da língua espanhola⁴¹. Essa prática também se manifesta em atividades de leitura⁴² e interpretação (ou melhor, *decodificação*⁴³) de textos⁴⁴, a qual se distancia da compreensão do ato (gesto) de interpretar da Análise do Discurso, pois, segundo Orlandi (1998), esse gesto não se encerra na decodificação, mas se fundamenta na *autoria* do sujeito em produzir *um evento interpretativo*⁴⁵. Dessa forma, ante as características metodológicas de suas atividades, observamos que a *prática tradicional* manifesta o discurso tradicional de língua e de ensino de língua, o qual se encontra arraigado no seio escolar.

A *prática tradicional com diálogo* é aquela que, objetivando se apropriar da abordagem comunicativa de LE, deturpa-se em atividades comunicativas artificiais, isto é, em atividades que não se estabelecem mediante um propósito comunicativo concreto (NOBUYOSHI & ELLIS *apud* ALMEIDA FILHO & BARBIRATO, 2000). Procedendo assim, essa prática instrumentaliza a LE (MASCIA, 2002) em prol do ensino-aprendizado do código linguístico (fato que as tornam tradicionais). No entanto, o discurso tradicional de língua e de ensino de língua não se manifesta apenas nesse objetivo de ensinar o código⁴⁶, mas no fato de essa prática que se utiliza de *tarefas comunicativas* conceber a LE como homogênea, ou seja, como sendo uma *totalidade única* (COSTE, 2002) capaz de proporcionar uma só competência comunicativa⁴⁷ aos seus aprendizes. Desprezando a heterogeneidade constitutiva da linguagem.

Homogeneizando a língua, essa prática que se autointitula comunicativa (1) trata as

41 Exemplos dessas atividades: *Español¡Entérate!* (LD2, p.119) e *Compañeros* (LD2, p.34).

42 As atividades de leitura dos LDs, geralmente, utilizam-se de textos como carta, diário, música, poesia, artigos jornalísticos, diálogos e anúncios.

43 Entendemos por *decodificação* as práticas de leitura superficiais e incompletas que não ultrapassam o nível da identificação e busca por palavras ou trechos do texto para a efetuação de um questionário sobre esse. Segundo Kleiman (1993), essas práticas não alteram a visão de mundo do aluno (do leitor).

44 Como a atividade do livro *Compañeros* (LD2, p.52).

45 Para Orlandi (1998), o sujeito, ao ler, atribui sentidos (novos/outros sentidos) ao texto através da trílice relação *sujeito-história-texto*. Essa atribuição de sentido é possível graças ao fato desse sujeito leitor-autor ser constituído de memórias discursivas (que acionam o interdiscurso), as quais tornam possível a manifestação de uma interpretação.

46 A atividade comunicativa da página 75 do livro *Gente* (LD1) constitui-se como instrumento para o ensino-aprendizado do uso correto dos advérbios de quantidade.

47 Como se percebe na atividade da página 48 do livro *Español¡Entérate!* (LD1). A atividade solicita a elaboração de 3 diálogos, seguindo as estruturas do *diálogo modelo* dado.

trocias orais como se fossem eficientes, ou seja, como se fossem de fácil compreensão a qualquer falante de uma mesma comunidade linguística⁴⁸ (COSTE, 2002) e (2) impõe *comportamentos importados* aos alunos de LE, fazendo com que esses busquem a reprodução da pronúncia perfeita e a repetição das frases e orações adequadas (DE NARDI, 2007). Sobre isso, entendemos que os usos da linguagem não devem ser ensinados como se fossem fórmulas universais a serem seguidas pelos falantes, mas, precisam ser analisados discursivamente, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem do espanhol se estabeleça além da função comunicativa da língua, inserindo-se no espaço de sua discursividade.

Afirmando a sua grande influência, a concepção tradicional da língua também se perdura na *prática sociointeracionista* dos LDs, pois, embora a mesma se apoie no pressuposto que a interação social se realiza por meio de gêneros, o seu objetivo de ensino limita-se apenas ao ensino-aprendizado da estrutura composicional dos gêneros⁴⁹ para a sua reprodução, desprezando seus aspectos discursivos. Procedendo assim, tal prática se aproxima de uma concepção estruturalista de língua, pois sistematiza e categoriza os gêneros de linguagem, distanciando-se do que Bakhtin (1997) preconiza sobre os Gêneros do Discurso, os quais são por ele entendidos como enunciados *relativamente estáveis* que constituem não só de uma estrutura composicional, mas também um estilo de linguagem e um conteúdo temático. Esses enunciados se manifestam nas práticas sociais de linguagem, ou seja, nas práticas discursivas de uma determinada *esfera de atividade humana*. Dessa forma, faz-se necessário à prática de LE que o trabalho com os gêneros considere todas as suas características (estrutura, tema e estilo) assim como a sua inscrição histórico-sócio-cultural, a fim de compreender os seus processos discursivos e as suas possíveis significações.

Por fim, apesar de não ser considerada como uma prática recorrente nos LDs de espanhol, dado a sua raridade, algumas atividades já integram os três componentes⁵⁰ da abordagem *interculturalista e discursiva* de LE. Por exemplo, na

48 Influência dos estudos gerativistas de Chomsky.

49 Como ocorre, por exemplo, na atividade das páginas 74 e 75 do *Español; Entérate!* (LD2).

50 Intercultural, Língua-discurso e Práticas verbais (SERRANI, 2005).

atividade do LD3⁵¹ o aluno entra em contato (com a leitura⁵²) tanto com a informação do momento histórico⁵³ (**Texto 1**) referente à transição da ditadura para a democracia espanhola quanto com o imaginário social⁵⁴ da Espanha do período pós-ditadura (**Texto 2**), a fim de poder construir novos sentidos (interpretar) ao **Texto 2** da atividade. De igual forma, a atividade do LD1⁵⁵ também integra os componentes da AID, pois o texto da atividade (repousando sobre o eixo intercultural dos grupos sociais) apresenta materialidades verbais produzidas por europeus do norte e espanhóis sobre a definição que ambos têm um do outro. Essa atividade *intercultural e discursiva* possibilita o conhecimento e a análise de discursos já conhecidos (o *já-dito*) sobre o *outro*, propiciando a inserção do aprendiz de LE no mundo simbólico da língua-alvo, além da conscientização de sua dependência identitária em sua língua materna.

No entanto, vale ressaltar que, apesar dessas práticas interculturais e discursivas ainda se apresentarem de forma isolada de todo o conjunto de atividades dos livros didáticos, a manifestação das mesmas já revelam um certo avanço na direção da construção de uma proposta de ensino que contemple na prática todos os aspectos da língua (vocabulário, gramática, usos e discursos), de modo integrado e igualitário.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, concluímos que, embora várias correntes dos estudos da linguagem tenham avançado no sentido de nos mostrar que a produção de sentidos não pode ser vista como restrita ao sistema da língua, uma vez que só pelo atravessamento da história é que os sentidos se produzem, contudo práticas de ensino de LE, especificamente de espanhol, permanecem vinculadas à utilização de mecanismos pedagógicos tradicionais que priorizam somente o ensino-aprendizagem do código linguístico, visando apenas o conhecimento gramatical e a competência comunicativa do aprendiz.

Entendemos que essas práticas reduzem a competência comunicativa ao domínio

51 *Sueña* (p.131).

52 Integrante do componente denominado práticas verbais da AID (SERRANI, 2005).

53 Integrante do componente intercultural da AID (SERRANI, 2005).

54 Apresentado na canção “Libertad sin ira”. A canção integra o componente intercultural da AID, uma vez que se constitui *legado cultural*.

55 *Gente* (p.88).

da gramática da língua e/ou de estruturas fixas e negam ao aprendiz a possibilidade de compreender os processos discursivos que se produzem na LE, uma vez que, geralmente, não se agrega às práticas verbais o currículo intercultural e discursivo da LE.

Diante disso, faz-se necessário que desenvolvamos práticas que (ao considerar a língua como materialidade linguística e histórica, a qual, produzida socialmente, constitui-se como campo de processos discursivos e como fator constituinte da identidade do sujeito) propiciem ao aprendiz sua inserção no mundo simbólico dessa língua estrangeira, concedendo-lhe um novo espaço de *dizer*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, Rita C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. In: _____. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, 2000. Vol. 36, p. 23-42.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRUNO, F. C.; TONI, M. M. B.; ARRUDA, S. A. F. **Español¡Entérate!** 2. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2006. Livro 1 e 2.

BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. C. L. **Hacia el español** – curso de lengua y cultura hispánica. 6. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2004. Livro 1.

CASTRO, F.; RODERO, I.; SARDINERO, C. **Compañeros**: curso de español. Madrid: SGEL, 2008. Livro 2.

CESTARO, S. A. M. **O ensino de língua estrangeira**: história e metodologia. (1999). Artigo científico *disponível em*: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Acesso em 24 de novembro de 2011.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P. **O texto**: leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2002. p. 11-30.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

INDURSKY, F. Os estudos da linguagem e suas diferentes concepções de língua. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Orgs.). **Língua portuguesa**: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2005. p.15-27.

INDURSKY, F.; DE NARDI, F. S.; GRANTHAM, M. R. Estudos da linguagem e ensino: em busca de novos caminhos. In: **Língua portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: Europa, 2005. p.111-123.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In. BOHN, H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: EFSC, 1998, p. 211-237.

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In. CORACINI, M. J. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Investigações discursivas na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 127-162.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação Básica, 2006.

PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

PÉREZ, M. D. E.; FERNÁNDEZ, M. L. E; DOMÍNGUEZ, T. M. G.; MARTÍN, M. J. G. **Vive el español**. Salamanca: Edirúa, 2001. Livro 2.

PERIS, E. M.; BAULENAS, N. S. **Gente**. Nueva edición revisada. Barcelona: Difusión, 2005. Livro 1.

SALVADOR, A. C. O.; SANTOS, L. V. **O ensino de espanhol na educação básica brasileira: uma retrospectiva histórica**. (2010). Artigo científico *disponível em*: www.cchla.ufrn.br/humanidades/artigos/gt38. Acesso em 17 de setembro de 2011.

SÁNCHEZ, B. S. (Org.). **Sueña: español lengua extranjera**. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2001. Livro 3.

SERRANI, Silvana. **Discurso e Cultura na aula de língua/currículo – cultura – escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.