

Imperativo e Discurso Pedagógico: Relativizações necessárias para uma prática consciente¹

Fernanda Castelano Rodrigues²

1. As condições de produção da prática pedagógica do espanhol no Brasil

Este trabalho pretende analisar o modo como se encontra, funciona e se repete, em discursividades da prática pedagógica de ensino de espanhol no Brasil, um certo *lugar-comum* segundo o qual os alunos brasileiros apresentam "problemas para usar o imperativo".

Tentaremos colocar uma série de questões que relativizem essa afirmação e que nos permitam refletir mais profundamente sobre as atuais *condições de produção* dessa prática e seu acontecimento nas formas de inscrição do sujeito aprendiz na língua espanhola.

Esclarecemos que entendemos condições de produção tal como o faz a linha teórica à qual nos afiliamos, a da Análise do Discurso (AD) de linha francesa³: por um lado, como o *contexto imediato* da produção do discurso e, por outro, como o *contexto sócio-histórico e ideológico* que "traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma da nossa sociedade, com suas Instituições" (Orlandi, 1999:30).

A análise que nos propomos neste artigo se centrará no que caracterizamos como o contexto imediato das condições de produção, já que avaliaremos aqueles aspectos da prática didática que aí se apresentam, tais como o manual didático, a avaliação, o papel do professor e também alguns enunciados de aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira.

2. A circulação do lugar-comum

Na prática de ensino de língua estrangeira, é freqüente que os professores realizem comentários referindo-se aos "problemas" que seus alunos apresentam no momento de compreender ou de expressar-se na língua que estão aprendendo. Iremos aqui destacar e explorar particularmente aqueles enunciados que se referem ao aprendizado, por parte do brasileiro, do que na prática pedagógica se nomeia como "imperativo".

Visamos submeter esses enunciados, que circulam como um *lugar-comum*⁴, a certas interrogações, a certas relativizações, tentando contribuir a interferir no que pode ser seu *processo de enrijecimento*⁵.

Começaremos por explorar o seguinte enunciado, que foi nosso ponto de partida para esta pesquisa: Os alunos têm problemas para usar o imperativo em espanhol. Fundamentando-nos em um pressuposto da AD segundo o qual, nos processos de enunciação, ocorre o funcionamento do que Pêcheux (In: Gadet, F. & Hak, T., 1997:176) chama de esquecimento nº 2:

A enunciação equivale pois a colocar fronteiras entre o que é "selecionado" e tomado preciso aos poucos (através do que se constitui o "universo do discurso"), e o que é rejeitado. Desse modo se acha, pois, desenhado num espaço vazio o campo de "tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não diz)" ou o campo de "tudo a que se opõe o que o sujeito disse". Esta zona do "rejeitado" pode estar mais ou menos próxima da consciência e há questões

do interlocutor - visando a fazer, por exemplo, com que o sujeito indique com precisão "o que ele queria dizer" - que o fazem reformular as fronteiras e re-investigar esta zona.

Podemos pensar que o enunciado acima, como quaisquer outros, está marcado, ao mesmo tempo, pela *seleção* de uma determinada maneira de dizer e pela *rejeição* de outra. Isso indica que seria possível recuperar uma série de relações parafrásticas que evidencie, de um lado, as redes de sentidos às quais nosso enunciado se vincula e, de outro, as redes das quais ele se afasta.

Assim, este enunciado dá lugar a paráfrases - elaboradas a partir de certos comentários informais de vários colegas professores em distintos lugares (congressos, encontros, salas de professores etc.) - que nos levarão a interpretar o que os professores *querem significar com o que dizem*.

Partindo de um conjunto heterogêneo, podemos chegar a dois enunciados que acreditamos são condensadores e nos possibilitarão direcionar nosso foco de análise:

- Os alunos brasileiros não usam o imperativo tanto quanto ou da mesma maneira como um falante nativo o faria.

- Os alunos erram quando usam o imperativo em espanhol.

Estes enunciados dão lugar a várias questões que nos fomos colocando ao longo de nossa pesquisa: a que se refere o fragmento "não usam o imperativo"? O que significam "imperativo" e "os alunos erram" nesses enunciados?

Estas são algumas das especificações necessárias que a reflexão que aqui desenvolvemos nos exige, pois nossa análise pretende mostrar que as observações realizadas por tais enunciados são feitas, na maioria das vezes, sem responder a uma elaboração teórica e colocam em evidência, e difundem, uma visão bastante limitada do mencionado processo. Passaremos, a seguir, a enfrentar essas perguntas.

2.1. A primeira relativização necessária: o que é "imperativo"?

Para relativizar ou (re)dimensionar os enunciados mencionados extraídos de uma tentativa, por parte dos professores, de interpretação dos processos da prática pedagógica, trataremos de explicitar algumas das identificações que se estabelecem no interior desse discurso e algumas das consequências que estas podem ter na produção do "imperativo" pelo aluno brasileiro de espanhol.

Como vimos exposto, na atual prática docente de ensino de espanhol no Brasil, o aprendizado do "imperativo" é visto pelos docentes como um "problema" no processo de aprendizagem desta língua estrangeira. Mas a que "imperativo" se estará referindo neste enunciado?

Podemos encontrar dois diferentes significados para este significante: o imperativo como "formas imperativas" ou como "modo imperativo". Nossos próximos dois itens tratarão de explicitar essas identificações.

2.1.1. O "imperativo" como "formas imperativas"

Como acabamos de observar, a primeira identificação que se pode encontrar diz respeito à possibilidade de se tratar o "imperativo" como as diferentes "formas imperativas", ou seja, como uma série de locuções verbais (ou perífrases) que são possíveis no funcionamento dessa língua.

Estas formas são proposições que se apresentam como ordem, que expressam obrigação ou necessidade. Várias são as possibilidades de expressão do "imperativo" através de construções modais em espanhol. Citamos aqui, brevemente, as sintetizadas por Gómez Torrego (1998:196)

Clases de perífrasis referidas a la modalidad

Las perífrasis verbales aportan también significados referidos a la modalidad o actitud del hablante. Son las siguientes:

• Perífrasis con significados de obligación o de necesidad:

Tener que + infinitivo. Ejemplo: Tenemos que marcharnos.

Haber de + infinitivo. Ejemplo: Hemos de morir.

Haber que + infinitivo. Ejemplo: Habrá que marcharse.

Deber + infinitivo. Ejemplo: Debemos marcharnos.

Vale lembrar, no entanto, que a identificação "imperativo = formas imperativas" é bastante menos recorrente no espaço pedagógico do que aquela que passaremos a expor a seguir - pelo menos é o que podemos constatar ao observar o discurso dos professores em sua prática, os manuais didáticos e os instrumentos de avaliação que aqui iremos analisar.

2.1.2. O "imperativo" como "modo verbal"

A segunda identificação, que se estabelece quase automaticamente no âmbito da pedagogia de línguas, trata do uso de "imperativo" como sinônimo de "modo imperativo" enquanto modo de conjugação verbal. Facilmente podemos verificar que o fragmento "imperativo" aparece no manual ou nos demais materiais didáticos, nas práticas de avaliação e na própria fala do professor quase sempre com esse sentido, que fica, no entanto, apenas implícito na maioria das vezes em que acontece.

Acreditamos que a identificação "imperativo = modo imperativo" é produto de uma passagem provocada por um deslize de sentidos - possibilitado pela *polissemia* da qual fala Orlandi (1996b:36) - através do qual o significante "imperativo" passou a vincular-se automaticamente ao significado "modo imperativo", o que provoca a reprodução dessa identificação como inequívoca em discursividades pedagógicas do espanhol como língua estrangeira.

Prova disso parece-nos ser a significativa mudança de classe gramatical que ocorre nessa ressignificação: omite-se o elemento núcleo da construção

nominal - os substantivos "forma" ou "modo" - e o que antes era uma determinação - o adjetivo "imperativo" -, passa a ocupar o lugar central desse sintagma, passa a (res)significar no substantivo "imperativo".

Assim, no discurso da sala de aula de ensino de língua estrangeira, o "imperativo" deve ser interpretado, ou melhor ainda, identificado inequivocamente com o "modo imperativo". Esse fato produz um (ou vários) novo(s) efeito(s) para o/no aprendiz - como veremos mais adiante quando analisarmos enunciados produzidos pelos alunos.

As duas identificações que aqui sintetizamos - imperativo como formas imperativas ou como modo imperativo - dizem respeito, queremos reforçar, a possíveis interpretações estabelecidas por professores e aprendizes no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Nosso próximo item irá verificar o que acontece em um manual didático de ensino de espanhol como língua estrangeira.

2.2. O "imperativo" em um manual didático

Neste item do nosso trabalho vamos explorar e interpretar a abordagem que a série de manuais didáticos *Ven*⁶ dá ao tratamento do "imperativo" nos três volumes que a compõem. Esclarecemos que nossa escolha se deve a que essa série foi o material didático básico do curso de espanhol língua estrangeira do qual extraímos os fatos da linguagem da produção de aprendizes brasileiros que analisaremos mais adiante.⁷

Gostaríamos de esclarecer, no entanto, que nosso trabalho não tem como principal objetivo efetuar uma crítica detalhada deste manual ou de métodos de ensino de espanhol língua estrangeira. Assim, vamos restringir-nos a mencionar características, limitações e contradições que sejam relevantes para a análise que faremos do tratamento dado ao modo imperativo nos mesmos e da produção dos aprendizes.

2.2.1. O modo imperativo no manual

Começaremos nossa análise com uma breve descrição de como o modo imperativo se apresenta, desenvolve e retoma na série *Ven*.

É na *Unidad 5 - En el restaurante* do livro 1 da série que o modo imperativo aparece pela primeira vez. Nessa unidade, o imperativo afirmativo formal e informal (respectivamente, na terceira e na segunda pessoas do singular) integra os objetivos gramaticais que aparecem justificados a partir do conteúdo comunicativo *pedir que alguien haga algo*.

Sua apresentação ocorre por meio de dois diálogos (em um bar e em um restaurante) em que os clientes formulam seus pedidos de bebida e comida ao garçom, nos quais aparecem, entre outras expressões, marcas do modo imperativo formal (*ponga e pónganos*), como vemos a seguir:

A comer...

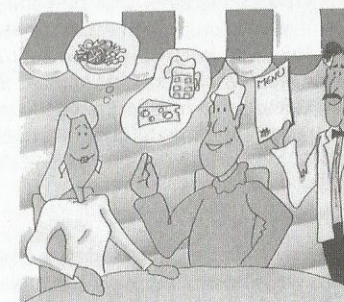
Ana y Fernando están en un bar.

- Fernando:** ¡Camarero! ¡Por favor!
Camarero: Sí, ¿qué quieren tomar?
Ana: Fernando, ¿tú qué tomas?
Fernando: Pues, una caña.
Ana: Ponga dos cañas, por favor.
Camarero: Dos cañas, muy bien. ¿Quieren alguna tapa?
Fernando: No, gracias.
Ana: Yo sí quiero. Tengo hambre.
Fernando: Es que, no tengo mucho dinero.
Ana: Bueno, pues no tengo hambre.
Fernando: ¿Cuánto es?
Camarero: Son 180 pesetas.



Mar y Moncho están comiendo en un restaurante.

- Camarero:** Buenos días. Aquí tienen la carta.
Mar: Gracias. A ver qué podemos comer...
Moncho: Yo ya lo he pensado, quiero de primero espárragos con mahonesa y de segundo, merluza a la vasca.
Camarero: Muy bien. ¿Y usted?
Mar: Yo no tengo mucha hambre, sólo quiero una ensalada.
Moncho: ¡Mujer, algo más! Pónganos algo de picar, para empezar, un poco de jamón y un poco de queso.
Camarero: De acuerdo. ¿Y de beber?
Mar: Agua mineral.
Moncho: Yo, cerveza.



Castro, F., Marín, F., Morales, R. & Rosa, S., 1990:54

Na mesma unidade, a prática desse modo verbal se faz através da formulação de pedidos em um exercício que consiste em unir uma pergunta (pedido) e sua resposta (concessão ou negação) às figuras que representam o contexto do pedido. Há ainda um exercício para a "prática dirigida" desse conteúdo. Nele, o aluno deve formular pedidos em diferentes situações (formais e informais). Já um terceiro exercício, para a prática livre do tema, pede que os alunos, em grupo de quatro, formulem "órdenes" dirigidas aos companheiros. Podemos visualizá-los a seguir:

¿tienes la palabra!

Para ayudarte:

¿puede(s): cerrar...?
coger...?
abrir...?

Imperativo:

(tú) cierra / abre
(usted) cierre / abra

1. ¿Qué dirías en estas situaciones?

- Estás en el cine. Una persona está hablando muy alto.
Ejemplo: ¿Puede hablar más bajo, por favor?
- Estás en la clase. Tu profesor/a está explicando. Tú no entiendes.
- Estás en casa con tu familia. Suena el teléfono. Tú estás en la ducha.
- Estás en la oficina, hablando por teléfono. Una persona te interrumpe.
- Estás en casa de unos amigos. La ventana está abierta y hace frío.
- Estás en tu casa. Lllaman a la puerta. Estás ocupado/a.

2. En grupos de cuatro. Por turno, da órdenes a tus compañeros. Ejemplo: ¡Habla en español! ¿Puedes abrir la puerta?

Castro, F., Marín, F., Morales, R. & Rosa, S. 1990: 57

Nesse momento, como podemos constatar, opera-se com dois dos usos do modo imperativo - pedir e ordenar -, ainda que até ali, esse modo verbal havia sido apresentado apenas para a primeira destas duas funções: a formulação de pedidos em diferentes situações da vida cotidiana.

Seu uso como "ordem" não apenas não havia sido apresentado, como também não fazia parte dos objetivos comunicativos da unidade. Resta observar que, na unidade que estamos apresentando, não há uma sistematização ordenada da conjugação do modo imperativo, pois não há qualquer separação entre verbos regulares e irregulares nem qualquer diferenciação das irregularidades.

Por fim, o *Libro de ejercicios* que acompanha o manual propõe a prática de formas do modo imperativo com exercícios estruturais para a conjugação de verbos regulares e irregulares nos tratamentos formal e informal.

Observamos que o tratamento que o manual dá, nesta unidade, à introdução aos conteúdos comunicativos e gramaticais do uso de formas desse modo verbal - o imperativo - limita-se praticamente a uma menção nesse momento do processo de aprendizagem. Deixa-se para um segundo momento, ou seja, para um estágio que poderíamos chamar de "intermediário" - em que o imperativo afirmativo e o negativo aparecem no livro 2 da série -, o trabalho efetivo e mais profundo com relação a sua morfologia, sua sintaxe e às formas em que é usado na língua espanhola.

Com relação a essa primeira sistematização que a série *Ven* propõe do "imperativo", parece-nos necessário fazer uma observação. Ainda que o objetivo comunicativo da unidade seja o de explorar as diferentes maneiras de se formular pedidos que a língua espanhola possui - dentre as quais é possível e adequada, em determinados contextos, a utilização das formas desse modo verbal -, uma identificação que se constrói entre este e seu uso como *ordem* acaba sendo quase inevitável, mesmo que o manual não seja diretamente o responsável por estabelecê-la ou consolidá-la já que, como vimos, nada há intrinsecamente nele que possamos afirmar que incentiva ou proporciona essa identificação.

Acreditamos, no entanto, que ela surge de uma série de fatores que constituem, juntos, as condições de produção da prática pedagógica e que, por isso mesmo, não devem ser considerados de outra maneira que não em sua totalidade: os manuais, de alguma forma, a incentivam; o professor não a "enxerga"; a avaliação a reforça; e os aprendizes estão por ela "capturados". Desta maneira, a identificação "imperativo = modo imperativo" se consolida e atua nos bastidores do processo de ensino/aprendizagem produzindo efeitos.

Para termos uma idéia de como isso acontece no manual, poderíamos ainda observar que essa identificação se encontra reforçada pela própria relação que se estabelece entre os sujeitos do diálogo que apresentava o tema: clientes de um bar ou de um restaurante e o garçom.

A relação de servidão que a interpretação desse diálogo propicia ao sujeito aprendiz pode tornar inequívoca a conclusão de que o modo imperativo é utilizado em diálogos nos quais seus protagonistas se situam em diferentes posições na hierarquia social à qual pertencem.

Vejamos agora como aparece o tratamento do "imperativo" (afirmativo e negativo) no livro 2 da série *Ven*, momento em que, geralmente na prática de ensino, se dá efetivamente o trabalho sobre o tema.

Com o objetivo comunicativo de "*dar instrucciones y órdenes*", o tema é abordado na *Unidad 3 - Hacer unos recados*. As formas desse modo verbal, como veremos a seguir, são apresentadas em um diálogo em que um casal comenta uma seqüência de obrigações de seu dia e um pede ao outro que se encarregue de alguma das atividades que fazem parte de tal seqüência:

Hacer unos recados



Amparo: Juan, ¿vas a salir a la calle?

Juan: Sí, voy a comprar algunas cosas: fruta, queso,...

Amparo: No hace falta que compres fruta, tenemos bastante. Pero mira, hazme un favor: compra sellos y echa estas cartas.

Juan: Vale, ¿algo más?

Amparo: Si te coge de camino, ¿me puedes hacer un par de cosas más?

Juan: Claro, no tengo nada que hacer.

Amparo: ¡Estupendo! Trae el periódico y no te olvides de sacar dinero del banco. Yo no puedo, tengo trabajo.

Juan: ¿Tienes que ir a la oficina hoy sábado?

Amparo: Sí, un rato. Hay que terminar un informe. Me voy.

Juan: ¿Te recojo a las dos?

Amparo: No, no hace falta que vayas. Vuelvo con Nuria en el metro, y no me esperes para comer, tardaré un poco.

Castro, F., Marín, F., Morales, R. & Rosa, S. 1991: 29,

Uma vez mais, portanto, o manual parece mesclar conteúdos comunicativos relacionados ao funcionamento do "imperativo" quando coloca como objetivo da unidade o trabalho com "instrucciones y órdenes", mas introduz as formas do modo imperativo em um diálogo em que, na verdade, aparecem "pedidos". Vale notar que, de acordo com o contexto em que se insere o diálogo, a relação entre os personagens é de absoluta igualdade: um casal tenta organizar seu dia, a mulher está saindo para o trabalho (excepcionalmente porque é sábado) e o homem, que tem o dia livre, vai se

encarregar de fazer uma série de pequenas compras para a casa e alguns "favores" para a esposa. Portanto, aqui já não há uma relação assimétrica de inferioridade/superioridade social, como pudemos ver na análise que fizemos do diálogo do livro 1^o. Outra das formas nas quais é tratado o "imperativo" nessa mesma unidade temática é a das receitas de pratos típicos, que aparecem para expressar as instruções de como prepará-los, como observamos a seguir:

Recetas de la cocina tradicional venezolana

LA REINA PEPIADA

Ingredientes: Una arepa, 100 gramos de pollo, cebolla picada (dos cucharadas), salsa mayonesa (unos 50 gramos), medio aguacate, sal (al gusto).

Preparación: Primero hay que preparar los ingredientes para rellenar la arepa. El pollo se puede freír o hacer al horno (unos treinta minutos a 200°). Después déjelo enfriar y pártalo en trozos pequeños. Pele el aguacate y quite el hueso. Aplaste la carne del aguacate hasta dejarla como una pasta. Añada un poco de sal al gusto. Pique cebolla muy fina. Cuando estén todos los ingredientes preparados, fría o haga al horno las arepas. Como plato principal puede preparar 2 ó 3 arepas. Una vez hechas las arepas, ábralas y meta los trozos de pollo. Extienda luego la pasta de aguacate y añada la cebolla picada. Por último, cúbralo todo con mayonesa y vuelva a cerrar la arepa. Sirva las arepas bien calientes.

Castro, F., Marín, F., Morales, R. & Rosa, S. 1991: 31

Esta mesma unidade traz, também, a sistematização do imperativo afirmativo e negativo dos verbos regulares e pronominais, considerando o tratamento informal (em segunda pessoa) e formal (em terceira), em singular e

plural (respectivamente em *tú, vosotros/as* e em *usted, ustedes*). Paralelamente, a unidade apresenta o paradigma do presente do subjuntivo, cujas formas coincidem com as do imperativo negativo. De sua parte, o *Libro de ejercicios* propõe a prática do modo imperativo afirmativo e negativo também com verbos acompanhados de pronomes.

No entanto, ainda que nesse segundo momento da série o modo imperativo seja tratado de uma maneira um pouco mais ampla e profunda - posto que aparecem sistematizações mais organizadas, com todas as pessoas verbais, e também é trabalhada a importante questão da colocação pronominal -, parece-nos que o manual não chega a esgotar todas as especificidades que este tema possui, sobre tudo se pensamos na questão dos usos desse modo verbal, que ficam restritos aos conteúdos comunicativos relacionados com pedidos, instruções e ordens, enquanto vários de seus outros valores, como podem ser aqueles exortativos (advertir, aconselhar, persuadir ou animar o outro) são desprezados e muitas vezes deixam de ser mencionados pelo manual ou durante a prática pedagógica.

Por fim, para encerrar a apresentação que aqui realizamos, resta dizer que no livro 3 da série, na *Unidad 2*, há uma breve revisão do "imperativo" mediante um exercício estrutural em que o aluno tem de conjugar os verbos oferecidos dentro de um texto que traz "*Recomendaciones para un uso correcto del camping*". É importante mencionar que aqui, pela primeira vez na série, aparece não um diálogo, mas um texto com lacunas para a prática desse modo verbal.

2.2.2. Considerações sobre o "imperativo" no manual: relações com a prática

Embora não possamos afirmar que no manual se construa uma identificação inequívoca entre "imperativo" e "ordem", sim, podemos dizer que esta, de alguma forma, é aí incentivada. O conjunto dos fatores que integram a prática de ensino/aprendizagem de espanhol acabarão "consolidando", nem sempre de forma consciente, tal identificação.

Neste sentido, ao interpretar o manual, o professor deixa as marcas de seu próprio imaginário sobre a temática que está desenvolvendo - imaginário construído sócio-histórico e ideologicamente. Ele deixa também, e até mesmo, marcas de sua "ansiedade" com relação a um ideal de língua que seus alunos devem atingir⁹.

No entanto, o fator ou a causa fundamental da consolidação da identificação que estudamos parece-nos estar na interpretação que o próprio aprendiz realiza e que, às vezes, chega a explicitar por meio de comentários ou observações. Quantas vezes, como docentes, já não elaboramos a pergunta "Para qué sirve 'el imperativo'?" e obtivemos como resposta "Para mandar", "Para ordenar", "Para dar órdenes".

Podemos afirmar que - ainda que este nosso trabalho não vá desenvolver especificamente esta questão - tal interpretação se constrói por efeito do funcionamento de um *pré-construído* (Pêcheux, 1997a) cuja constituição não analisaremos neste artigo, mas que vimos desenvolvendo há algum tempo em nossas investigações. No próximo item desta pesquisa, teremos oportunidade

de ver como essa interpretação que identifica "imperativo" e "ordem" funciona nas produções que o aprendiz realiza num instrumento de avaliação.

3. O "imperativo" num instrumento de avaliação

Neste item, analisaremos enunciados produzidos por aprendizes brasileiros de espanhol língua estrangeira, na tentativa de verificar quais são os problemas aos quais se referem os professores nos comentários que apresentamos no início deste trabalho.

Quando escolhemos operar com enunciados dos aprendizes em resposta a uma proposição¹⁰ de uma prova escrita¹¹, nosso objetivo foi o de verificar como se dá a avaliação da produção desses aprendizes a partir da perspectiva assumida pelo professor, que, por sua vez, reproduz parcial ou totalmente o que está estabelecido no manual didático: por um lado, a verificação do cumprimento dos objetivos do estágio em que o aluno se encontra - no nosso caso, sua capacidade de utilizar ou não o modo imperativo em situações que se configuram na prova; por outro lado, a verificação da correta conjugação desse modo verbal que comprove a assimilação dos conteúdos gramaticais do curso.

Dessa forma, queremos mostrar que a análise das relações que se estabelecem e evidenciam na produção do aluno, assim como a análise da maneira como ele é avaliado permitem-nos relativizar as afirmações dos professores - segundo as quais "os alunos não usam o imperativo" ou os alunos "erram quando usam o imperativo", como afirmamos anteriormente.

Esclarecemos que nosso principal objetivo, portanto, é poder trazer à discussão determinados elementos que contribuam para o conhecimento de toda a complexidade do fenômeno da aprendizagem do espanhol por brasileiros e possibilitar a interceptação da reprodução desse *lugar-comum* que existe e circula atualmente no âmbito do ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Brasil.

3.1. Apresentação do instrumento de avaliação e dos "fatos de linguagem"

Nossa análise operará com um recorte de fatos de linguagem¹² extraídos dos enunciados produzidos por um grupo de 15 (quinze) estudantes do estágio *Intermediário I* que tinham aulas de espanhol uma vez por semana, cada uma com duração de 3 (três) horas¹³. Tal produção foi realizada no espaço de uma avaliação parcial, implementada na metade do curso, quando os alunos já haviam completado outros dois estágios e totalizado 120 horas/aula de espanhol até aquele momento.

O instituto ao qual os alunos pertenciam utilizava - como já foi dito - em seus níveis *Básico, Intermediário e Avanzado*, os manuais didáticos da série *Ven*¹⁴.

A seguir, antes de darmos início à análise dos enunciados dos aprendizes, analisaremos a elaboração da proposta do exercício que se estabelece na avaliação, posto que acreditamos que sua formalização é representativa de um tipo de prática discursiva freqüente no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Brasil.

A proposição era a seguinte:

INSTRUCCIONES Y ÓRDENES

- ERES DUEÑO/A DE UNA EMPRESA, O JEFE DE UN DEPARTAMENTO. LLEGA UN NUEVO EMPLEADO Y TIENES QUE EXPLICARLE, USANDO EL IMPERATIVO, LO QUE TIENE QUE HACER. ESCOGE UNO DE LOS CARGOS QUE TE PRESENTAMOS Y EXPLÍCALLE POR LO MENOS CINCO TAREAS.

Cargos: cocinero/a; recepcionista; secretario/a; vendedor(a).

A própria formulação da proposição¹⁵ já favorece a identificação do "imperativo" com a possibilidade de expressar a função da *orden* - mais do que a da *instrucción* -, expressa por meio de uma relação de hierarquia que nela aparece absolutamente explícita, já que o exercício propõe que o aluno se coloque na posição de "dono/a de uma empresa ou chefe de seção" cujo interlocutor, ao qual deverá explicar "o que tem que fazer" é "novo funcionário" - essa relação, vale notar, não acontece no manual, como vimos anteriormente. A imagem de superioridade hierárquica poderá ser observada também nas respostas dadas pelos aprendizes, comprovando o funcionamento de *formações imaginárias* no discurso, como já citamos baseando-nos em Pêcheux (1997a).

Encontramos também nesta proposição o termo "*el empleado*" que, como observou Celada (1999), remete o sujeito brasileiro a um *imaginário lingüístico* que o leva a estabelecer uma série de paráfrases completamente diferentes daquelas que seriam possíveis no funcionamento da língua espanhola de forma mais geral¹⁶ e que poderão ser determinantes, como veremos com a análise das respostas ao exercício proposto, no momento da enunciação dos aprendizes em espanhol - fato que também não será levado em conta no momento da "correção" feita pelo professor. Segundo a autora, para um brasileiro, "*el empleado*" remete a "o empregado" em português e dá início a uma série de relações nas quais essa palavra é freqüentemente vinculada à idéia de "ser empregado de alguém ou de servir alguém", ou ainda, muitas vezes reduzida ao feminino "empregada doméstica". Esse termo é, portanto, geralmente visto como pejorativo entre os falantes brasileiros do português, enquanto que, para um nativo do espanhol, "*el empleado*" associa-se simplesmente a "ter emprego ou estar empregado". Dessa forma, vemos como os imaginários lingüísticos aos quais se filiam essas duas diferentes associações, em português e em espanhol, vinculam-se também a outros elementos que poderão ser evidenciados nas *antecipações imaginárias* que articularão o discurso dos sujeitos brasileiros.

Segundo nossa análise da proposição apresentada, constatamos algo que nos interessa particularmente: a insistência numa identificação entre "*el imperativo*" e o "Modo imperativo", estabelecendo uma relação em que há uma espécie de *redução* ou *restrição de sentido do significante*, em que se restringe o significado de "*el imperativo*" ao modo verbal imperativo e se espera que ocorra, por parte do aluno, o estabelecimento automático desta mesma relação. Parece-nos, portanto, que instrumentos de avaliação como esse não *avaliam realmente* o modo como a língua estrangeira "acontece" no aprendiz, mas apenas valorizam sua capacidade de estabelecer relações idênticas àquelas que se estabelecem na prática pedagógica a partir do manual didático ou da intervenção do professor. Dessa forma, o que se exige desses aprendizes é que eles identifiquem o fragmento da proposição do exercício que lhes pede o uso do "*imperativo*" como uma instrução ao uso do "Modo imperativo" e que,

conseqüentemente, produzam enunciados utilizando (corretamente) esse modo verbal. Outras interpretações para "*el imperativo*", bem como os possíveis erros na morfologia dos verbos por ele utilizados não são avaliados como resultados parciais de um processo em que *acontece a inscrição do sujeito na língua espanhola*. Considera-se sua produção como um ponto final em que há apenas "certo" e "errado" e no qual, portanto, a noção de processo encontra-se alterada.

O professor, por sua vez, passa a ser o responsável - ou pelo menos aparece como tal, já que é quem se encarrega da "correção" - por desconsiderar tanto a validade de qualquer outra identificação, quanto a construção de formas "incorretas" - ou seja, por "corrigir" (no sentido de "invalidar") a interpretação desse "*imperativo*" como formas imperativas ou as formas que não sigam o paradigma da conjugação desse modo verbal -, estabelecendo que as produções nas quais não aparecem formas do imperativo, ou não foi seguido o seu paradigma, não responderam às exigências do exercício e, portanto, "estão erradas".

Em outras palavras, o que se espera do aprendiz, na verdade, é que ele mostre que, após ter passado pelo processo formal de aprendizado da língua estrangeira, é capaz de reproduzir as identificações que lhe foram impostas ao longo do processo - de modo não apenas *reductor*, mas *limitante* - deixando de interpretar essa língua, ou de nela deixar sua inscrição. E essa língua passa a ser, portanto, uma "coisa sem voz"¹⁷.

4. A terceira relativização: a produção dos aprendizes

Procederemos à análise dos enunciados coletados em resposta à proposição acima comentada. Optamos por apresentá-los gradativamente, na medida em que vamos analisando cada tópico que aqui desenvolveremos. Esclarecemos que nossa análise não pretende esgotar as possibilidades de interpretação dos enunciados. Propomos, dessa maneira, apenas uma via de análise de alguns dos aspectos dessa produção.

Trabalharemos com um recorte dos enunciados dos aprendizes e tentaremos colocar em evidência três sítios que condensam as vacilações, as oscilações e os equívocos. Esses três eixos são: 1) *a presença ou não de marcas do modo imperativo* em resposta à proposição apresentada; 2) *a presença de irregularidades desse modo* na produção dos aprendizes e; 3) *o tratamento informal ou formal* ("tú"/"usted") utilizado nos enunciados. Esses três sítios parecem concentrar aspectos da identidade do sujeito que seriam convocados e se manifestariam quando o aluno se inscreve em discursividades da língua espanhola.

Iniciaremos a seguir a análise da maneira como os fatos da linguagem recortados dos enunciados dos aprendizes foram (e comumente são) avaliados na prática pedagógica e, paralelamente, desenvolveremos nossa interpretação.

Veremos os enunciados dos alunos que, de acordo com o que consta nas instruções de correção da avaliação, "não cumpriram com os objetivos do exercício"; isto significa que não estão formulados exclusivamente com o modo imperativo. Para facilitar a tarefa do leitor,

destacaremos em negrito as formas que expressam as funções de ordem ou instrução mas que, como alternativas, foram desconsideradas.

4.1. O primeiro sítio

Colocamos a seguir a produção do Aluno 1 que escolheu para interlocutor uma recepcionista:

- **Tiene que** contestar a todos los llamados
- **Debe** llegar en tu trabajo a las 8
- **No puede** charlar con amigos en el teléfono
- **Debe** volver del horario de almuerzo a las 2
- **No debe** ser mal humorada

Agora apresentamos os enunciados do Aluno 2, cujo interlocutor(a) escolhido foi um(a) secretário(a):

- **Tiene que** ir al banco
- **Vá** a escribir o que haces todos los días para yo
- **Ponga** la tarea en día
- **Volva** de el banco a las 4
- **Saldrá** a las cinco de la tarde

Como vemos na série de enunciados elaborada pelo Aluno 2, aparecem formas alternativas em dois deles - a perífrase *tener que + infinitivo* e o *futuro imperfecto de indicativo* - e na série do Aluno 1 aparecem duas formas alternativas diferentes - *tener que + infinitivo*, *deber + infinitivo* -, além das formas negativas com *poder* e *deber + infinitivo*. Nos dois casos, podemos reconhecer a correção das formas alternativas de instrução ou ordem que aí aparecem. Entretanto, ainda que alguns de seus enunciados estejam corretamente construídos, da perspectiva do guia de correção da avaliação - que o professor deveria seguir -, o Aluno 1 teve seus cinco enunciados considerados "incorretos", pois em nenhum utilizou formas do "imperativo". Por sua vez, o Aluno 2 teve quatro "incorretos": o primeiro e o quinto, nos quais aparecem alternativas de expressão de instruções/ordens, e o segundo e quarto, nos quais, apesar de aparecerem formas do "imperativo", estas não atingiram correção. Assim, apenas o enunciado "*Ponga la tarea en día*", do Aluno 2, foi considerado correto.

Esse modelo de análise e correção não considera que os enunciados em que esses aprendizes utilizaram formas imperativas alternativas para o que a proposição lhes pedia (como já vimos, sem identificar explicitamente "*el imperativo*" a Modo imperativo) estão absolutamente corretos do ponto de vista funcional. De fato, todos os fragmentos destacados são possíveis e adequados na língua espanhola para a noção imperativa que se exigia.

Também foi desprezada a tentativa de manter o tratamento formal ("*usted*") que ambos os alunos realizaram. Todas suas respostas guardam marcas do movimento do sujeito aprendiz para projetar as antecipações do outro, do interlocutor - marcas que era preciso deixar. Ainda que no segundo enunciado do Aluno 2 possamos encontrar o verbo "*hacer*" conjugado em "*tú*" ("*haces*"), ressaltamos o fato de que esse vacilo pode ser uma manifestação da tensa

relação que se estabelece nesse jogo de antecipações no qual o sujeito se encontra envolvido.

Portanto, se analisarmos a totalidade dos enunciados, veremos que dos quinze aprendizes que formularam enunciados em resposta ao exercício, apenas dois produziram formas que evidenciam a presença do já comentado *deslizamento de sentidos*, constitutivo do funcionamento da linguagem e provocado, aqui, por outro funcionamento, o da identificação "*imperativo*" = *modo imperativo* - tida como inequívoca, de forma mais geral, na prática pedagógica. Apesar de haver uma tentativa de explicitação do que aí se estabelece, ela apenas fica implícita na proposição do exercício, tal como já comentamos. No entanto, mesmo não estando completamente explícito, o estabelecimento dessa identificação torna-se obrigatório e é o que realmente será exigido do aprendiz, na medida em que todas as outras alternativas - como podem ser as perífrases de obrigação e a utilização de outros modos e tempos verbais que expressam essas mesmas noções de instruções ou ordens - deverão ser interpretadas, no momento da correção do professor, como um "desconhecimento" dos usos e/ou das formas do "imperativo" pelo aprendiz.

4.2. O segundo sítio

Vamos agora avaliar como a questão das irregularidades da conjugação verbal do Modo imperativo apareceu na produção de nossos aprendizes. Destacaremos em negrito as formas que privilegiaremos em nossa análise.

Vejamos os enunciados do Aluno 7, que teve uma vendedora como interlocutora:

- **Quédese** en la puerta
- **Invite** las personas que pasán por la calle a entrar
- **Escuche** lo que piden con atención
- **Si le parecer** que las personas no quieren nada, **móstreles** los productos
- **Sea** educada pero venda

De acordo com o guia de correção desta avaliação, o enunciado em que aparece a forma "*móstreles*" foi considerado errado porque não se procedeu a transformação da vogal "o" do radical verbal no ditongo "ue", tal como o paradigma irregular desse verbo exige. Mais uma vez, considerações como a manutenção da desinência do tratamento formal e a presença e correta colocação do pronome átono "*las*" em posição enclítica, exigida pelo verbo conjugado no modo imperativo afirmativo foram desprezadas - marcas que sem dúvida respondem a "gestos de interpretação"¹⁸ exercidos por parte do sujeito acerca do funcionamento da língua espanhola.

Procedendo a partir desse modelo de análise dos enunciados, que valoriza apenas a "ausência da ditongação" como prova inclusive de uma "transferência" da língua materna para a língua espanhola, a avaliação acaba negando todo o conjunto de marcas que evidencia o *movimento em direção a inscrever-se no funcionamento da língua espanhola* que esse aprendiz já demonstra fazer.

Vejamos agora os enunciados do Aluno 13 que teve como interlocutor(a) um(a) secretário(a):

- Llegue temprano a la oficina a las 8
- Sea puntual
- Haga las cartas de la empresa para el director
- Atienda el teléfono rápidamente
- Prepare mi agenda de reunión

As formas destacadas em negrito mostram os verbos de conjugação irregular que aí aparecem. Como podemos observar, nesta série surgem várias formas irregulares, respondendo a vários dos diferentes modelos de irregularidades da língua espanhola na conjugação das formas do "imperativo": irregularidades vocálicas ("*atienda*"), ortográficas ("*llegue*") e específicas ("*sea, haga*").

4.3. O terceiro sítio

Do total de quinze séries de produções por nós coletadas, o tratamento dado ao funcionário que a situação configurada na proposição lhes apresentava foi, em onze delas, o formal (terceira pessoa do singular, "*usted*"). Nas outras quatro, aparece o tratamento informal (segunda pessoa do singular, "*tú*"). Também desse total de quinze séries de produções, em onze casos, a forma de tratamento se manteve em todos os verbos utilizados, enquanto em quatro dessas produções, houve uma oscilação entre segunda e terceira pessoas para o tratamento do interlocutor. Vamos justamente analisar o que aconteceu nos enunciados do Aluno 6, cujo interlocutor era uma vendedora e, nos quais, entre colchetes, colocamos em evidência a que forma de tratamento responde cada verbo:

- Abra [usted] la tienda a las 9
- Pon [tú] en orden toda la tienda
- No llames [tú] a nadie al teléfono. Solamente lo haga [usted] en caso de emergencia
- No discuta [usted]. Sé [tú] tranquila y simpática
- Cierra [tú] la tienda a las 22h

De acordo com as orientações para a correção dos enunciados da prova, os alunos deveriam identificar, na situação proposta, a necessidade da utilização do tratamento formal (e "*usted*"). No entanto, o que na verdade se indicava ao professor, era que fosse levada em conta a capacidade de cada aluno de manter a coerência no tratamento escolhido, fosse ele formal ou informal. Seguindo essa indicação, o aluno cujos enunciados apresentamos acima "não cumpriu tal exigência", havendo mesclado, em duas ocasiões no mesmo enunciado, as formas verbais conjugadas na segunda pessoa do singular, correspondente ao tratamento informal, e na terceira, que corresponde ao tratamento formal. O professor poderia ter considerado todos os enunciados como incorretos, já que as oscilações são várias e seria impossível "identificar o tratamento escolhido pelo aluno". Esse panorama abriria a possibilidade, para o professor, de interpretar essa oscilação como um "desconhecimento" das formas de ambos os tratamentos da língua espanhola e, portanto, julgar incorretos todos os enunciados. Porém, nesse caso específico, o professor

optou por quantificar as formas correspondentes ao tratamento informal e formal e considerar que a de maior incidência - no caso, a informal (em "*tú*") - "foi a escolhida pelo aluno". Dessa maneira, consideraram-se incorretos os enunciados em que há vacilo entre as duas formas de tratamento. Assim, três dos cinco enunciados do Aluno 6 foram considerados "errados".

Outro "erro" aparece no enunciado "*Solamente lo haga en caso de emergencia*", em que o aluno utilizou o pronome em posição proclítica enquanto o imperativo afirmativo, em espanhol, exige a ênclise. Porém, já a própria presença desse pronome átono na construção é uma marca relevante do gesto de interpretação que, como colocamos anteriormente, implica seus deslocamentos para se inscrever na língua estrangeira.

4.4. Considerações finais acerca da análise dos fatos da linguagem

Como pudemos ver, a identificação "imperativo = modo imperativo", que aparecia no seguinte enunciado dos professores:

Os alunos têm problemas para usar o imperativo em espanhol encontra eco nos exercícios de prática em sala de aula, na formulação de proposições nas avaliações e na produção dos alunos, além de estar de alguma forma implícita nos manuais didáticos de ensino de espanhol língua estrangeira. No entanto, é nas discursividades da prática pedagógica que esse "imperativo" como modo imperativo - apresentado pela maioria dos manuais de ensino do espanhol como uma "necessidade" que se justifica a partir de funções linguísticas comunicativas, como *pedir algo* e *dar conselhos* ou *instruções* - passa a ser, indiscutivelmente, um tema de trabalho em sala de aula já que, como vimos, os manuais e métodos de ensino de espanhol ocupam um lugar central no processo de ensino-aprendizagem desta língua estrangeira no Brasil. E é nessa discursividade que essa identificação se vê reforçada.

Essa mesma prática se encarrega de veicular *lugares-comuns* como os que aparecem nos enunciados produzidos pelos professores, segundo os quais:

Os alunos brasileiros não usam o imperativo tanto quanto ou da mesma maneira como um falante nativo o faria.

Os alunos erram quando usam o imperativo em espanhol.

Parece-nos, no entanto, que os fatos da linguagem que aqui pudemos analisar - produzidos pelos aprendizes brasileiros de espanhol -, mostram que a produção de enunciados em que se pode utilizar o modo imperativo possui diversos matizes e precisa ser analisada em toda a sua complexidade, considerando, inclusive, fatores que parecem não dizer respeito estritamente à aquisição das formas desse modo verbal ou do aprendizado de seus usos - como poderia ser o caso das identificações "imperativo=modo imperativo" e "imperativo=ordem" que se manifestam ao longo do processo de ensino/aprendizagem e cuja origem deve ser investigada levando em conta os complexos fatores que estão em jogo nas condições de produção dessa prática pedagógica. Simplificações como as que se evidenciam nesses enunciados dos professores, porém, só fazem contribuir para a circulação, por *filosofia espontânea*¹⁹, desses lugares-comuns e em nada colaboram para uma reflexão profunda sobre esse objeto de análise.

Também pensamos que é importante ressaltar que o professor, apesar de ser aquele que deveria desempenhar o papel de mediador entre o aprendiz

e a língua estrangeira, objeto de aprendizagem, encontra-se incapaz de intervir nesse processo no qual alguns aspectos da subjetividade do aluno são convocados, pois ele apenas reproduz os lugares-comuns acima mencionados, já que desconhece considerações acerca da subjetividade e da identidade lingüística de seus aprendizes que poderiam contribuir não apenas para uma melhor interpretação desse processo, mas também para uma intervenção que favorecesse e/ou facilitasse, sem dar garantias, o deslocamento do aprendiz em direção a sua inscrição língua espanhola.

González, em artigo publicado em 2000, observou que a prática de ensino-aprendizado de espanhol ainda hoje ocorre no Brasil com certa "espontaneidade" pelo fato de apoiar-se num "vazio de reflexão" ou, pelo menos, num conjunto de "reflexões fragmentárias" que estimulam certa improvisação e precariedade e que - acrescentamos nós - são efeito de uma história do espanhol como língua estrangeira no Brasil²⁰. Outra de suas características pode ser a que Celada (2002) chamou de "prática emergencial"²¹: com base em Serrani (1988), a autora afirma que os manuais e métodos de ensino ocupam um "lugar central" atualmente no Brasil e "ganham caráter protagonista" no processo de ensino/aprendizagem desta língua estrangeira devido, entre as várias razões que a autora expõe, às características dessa prática que, como acabamos de ver, ela mesma chama de emergencial (Celada, op.cit.:122). De nossa perspectiva e com base em reflexões da própria Serrani, o conjunto de materiais didáticos utilizados em qualquer prática de ensino deveria funcionar apenas como "um componente das condições de produção" (Serrani, op.cit.:184-5); no entanto, reiteramos, o manual é atualmente "depositário da língua a ser ensinada/aprendida" em vez de ser simplesmente "uma maneira (a dos autores) de apresentá-la para seu estudo" (Franzoni, 1992:501).

Neste sentido, Serrani (ibid.) observa ainda que os manuais didáticos - junto com os exercícios, a prática da metalinguagem, etc. - devem funcionar como mediadores do processo de ensino/aprendizagem e nunca como objetos de conhecimentos. Caso contrário, se corre o risco - diz ela, com base em conceitos desenvolvidos por Orlandi - de fazer o aluno aprender o manual, o *caderno de exercícios, a metalinguagem* (id.:186).

No caso específico da prática de ensino/aprendizagem de espanhol, como tentamos observar neste trabalho e embora isso esteja mudando lentamente, o manual acaba sendo o próprio "guia" dos cursos, já que determina seus objetivos e as práticas que neles se dão. Por fim, vale lembrar que, ainda que nos últimos anos estejamos presenciando a edição de vários manuais elaborados no Brasil - manuais que representam um esforço no sentido de deslocar a reflexão sobre o processo de aquisição/aprendizagem para uma consideração de suas especificidades no país -, a maioria dos livros didáticos utilizados ainda são os editados na Espanha, para um público-alvo formado por aprendizes europeus e para uma realidade de vida européia.

5. Em busca do tempo perdido

Este trabalho tentou trazer à discussão basicamente três aspectos relacionados às condições de produção da prática pedagógica do espanhol

como língua estrangeira no Brasil: em primeiro lugar, pudemos ver como os manuais ocupam um lugar central nas atuais condições de produção desta prática, sendo, muitas vezes, o próprio objeto da aprendizagem e não apenas o que deveriam representar: um instrumento facilitador do processo; em segundo lugar, pudemos verificar que os manuais didáticos, ainda que sejam protagonistas das condições de produção da prática pedagógica do ensino de espanhol atualmente no Brasil, não podem ser vistos como os únicos responsáveis pela construção de certas identificações que relacionam e restringem o modo imperativo ao seu uso como ordem - e que produzem importantes efeitos na produção dos aprendizes brasileiros desse modo verbal; e, por último, tentamos mostrar como os instrumentos de avaliação (representativos da prática pedagógica como um todo) podem funcionar como limitadores e reprodutores de identificações que na prática circulam e cuja origem nem sempre é de fácil constatação.

Parece-nos, no entanto, que há algo no interior dessa prática, algo que a constitui, que propicia a construção dessas identificações. Algo que, como um ponto cego, alimenta essa prática pedagógica e que, passando pelo manual, pelo professor, pelo aprendiz e pela avaliação - ainda que nenhum deles possa ser considerado o único (talvez nem mesmo o principal) fator responsável por sua construção ou circulação - cristaliza-se, já que nenhum deles se encontra em posição de interceptá-lo. No entanto, para conseguirmos iluminar esse ponto, acreditamos ser preciso analisar com mais profundidade as condições de produção implicadas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol por brasileiro. Isso supõe uma análise conjunta e profunda do que, como colocamos no início deste trabalho, são as duas dimensões de análise dessas condições: contexto imediato - que aqui tentamos trabalhar - e o contexto sócio-histórico e ideológico da produção do discurso. Operando dessa forma, poderemos dar conta de compreender esse complexo processo no nível que Serrani-Infante (1997) chama de *alteridade*, no qual se considera a dimensão constitutiva da alteridade social e do inconsciente e se aborda a problemática da relação discurso-sujeito da enunciação. Mas essa discussão - que pudemos desenvolver mais profundamente em nossa dissertação de mestrado (Rodrigues, 2003) - ficará para outro(s) momento(s) e outro(s) espaço(s).

BIBLIOGRAFIA

- CELADA, M.T. (1999) Un equívoco histórico. IN: INDURSKY, F. & FERREIRA, M.C.L. (orgs.) (1999). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, p. 301-320.
- _____. (2002). *Uma língua singularmente estrangeira. O espanhol para o brasileiro*. Tese de doutorado inédita. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
- FERREIRA, M.C.L. (1993). A antiética da vantagem do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade). In: ORLANDI, E.P. (org.) (1993). *Discurso Fundador (A formação do país e a construção da identidade nacional)*. Campinas: Pontes, p. 69-79.

- FRANZONI, P. (1992). *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas: Ed. da Unicamp.
- GADET, F. e HAK, T. (1997). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1998). *Gramática didáctica del español*. Madri: SM ediciones, 4ª ed.
- GONZÁLEZ, N.T.M. (2000). La lengua española en Brasil. La lengua española para los brasileños. In: *Comunica*, "Unidad en la diversidad", semana de 18/07. Comunica Press, <http://www.comunica.es/lengua/opinion>.
- KULIKOWSKI, M.Z.M. & GONZÁLEZ, N.T.M. (1999). Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, nº 9, p. 11-19.
- LEMO, C.T.G. de (1999). A Função e o Destino da Palavra Alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D.L.P. & FIORIN, J.L. (orgs.). (1999). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, p. 37-43.
- ORLANDI, E.P. (1996a). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 4ª ed.
- _____. (1996b). *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1999). *Análise de discurso. Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M. (1997). *Semântica e discurso • Uma crítica à afirmação do óbvio*. (Trad. por Eni P. Orlandi et al.). Campinas: Ed. da Unicamp, 3ª ed.
- RODRIGUES, F.S.C. (2003). *Aprendendo língua estrangeira na 'terra da gramática'. Relações entre sujeito, escola e aprendizado de espanhol por brasileiros*. Dissertação de mestrado inédita. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- SERRANI, S. (1988). Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas. In: ORLANDI, E.P. (org.) (1988). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, p. 179-191.
- SERRANI-INFANTE. (1997). Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. In: *Letras - Revista do mestrado em Letras da UFSM (RS)*. Santa Maria: UFSM/CAL, v. 14, jan/jun, p. 1-19.

Nota

¹ O artigo que aqui apresentamos faz parte da reflexão que desenvolvemos em nossa dissertação de mestrado elaborada sob a orientação da Profa. Dra. Maria Teresa Celada na FFLCH/USP. Ver Rodrigues (2003).

² Mestre em Língua Espanhola pela USP, Educadora do Centro de Línguas da FFLCH/USP, Docente/pesquisadora da Faculdade Cásper Líbero.

³ Referimo-nos à AD traçada fundamentalmente na França dos anos 60 e 70 por Michel Pêcheux e (re) territorializada no Brasil inicialmente por Eni Orlandi.

⁴ Ferreira (1993) prefere *clichê* a *lugar-comum*.

⁵ Sobre *processo de enrijecimento*, cf. Celada (2002).

⁶ CASTRO, F., MARÍN, F.; MORALES, R. & ROSA, S. *Ven 1*. (1990). Madri:Edelsa, 1ª ed. e *Ven 2*. (1991). Madri, Edelsa, 1ª ed.; CASTRO, F. & ROSA, S. *Ven 3*. (1992). Madri:Edelsa, 1ª ed. A série é uma coleção formada por três volumes do *Libro del alumno*, os dois primeiros com 15 unidades temáticas cada e o terceiro com 12 unidades, e um *Libro de ejercicios*, que prevê a prática dos "conteúdos comunicativos" e "gramaticais" - tais são as denominações que organizam seus índices - das unidades temáticas e que acompanha cada um dos três volumes da série. Como apêndice ao *Libro de ejercicios* do primeiro volume há, nas edições posteriores a 1996, uma *Versión brasileña*.

⁷ Vale a pena mencionar que a série *Ven*, amplamente utilizada no Brasil durante os anos 90, tem sido paulatinamente substituída por manuais editados mais recentemente, como os da série brasileira *Hacia el español* (BRUNO, F. & MENDOZA, A., 1997: Saraiva), ou os da espanhola *Planet@* (CERROLAZA, M., CERROLAZA, Ó. & LLOVET, B., 1999: Edelsa).

⁸ Talvez seja interessante mencionar que, na prática em sala de aula, quando trabalhamos este diálogo entre o casal, é comum que os alunos adultos (homens e mulheres) façam comentários como: "essa mulher manda no marido" ou "esse marido é um frouxo". Acreditamos que essas observações são importantes por expressarem a série de *antecipações imaginárias* (Pêcheux, 1997a:84) que o aprendiz projeta diante de um diálogo em que aparecem pedidos formulados com o "imperativo" mesmo que seja numa relação de igualdade (que é a que efetivamente se configura) e numa situação em que é o homem quem terá de se encarregar das tarefas domésticas (mesmo que seja apenas por um dia) enquanto a mulher tem obrigações fora de casa.

⁹ Recentemente tivemos a oportunidade de receber o depoimento de uma professora, falante nativa do espanhol, sobre o modo imperativo de sua língua materna e acreditamos que vale a pena comentá-lo por exemplificar um certo *peso desmedido* dado ao funcionamento desse subsistema verbal na sua fala. Segundo ela,

[...] el Imperativo es nuestra cara y nuestro espíritu. El Imperativo es lo que nos hace diferentes, especiales e identificables. Obviamente sin juicios de valor. (...) Es a través del Imperativo que somos reconocidos, señalados, destacados. La naturalidad y la falta de prejuicio con que lo usamos nos da la capacidad de estimular al prójimo (DALE), ayudar (TOMA), cuidar (SAL, SUJETATE) y muestra la *franqueza* (muchas veces denominada "falta de educación" - insisto, prejuicios) al criticar

Parece-nos evidente nesse depoimento que a professora se vê afetada pela discursividade da prática pedagógica e já assume para si essa visão do Modo Imperativo como uma metonímia da própria língua espanhola. Aproveitamos para agradecer à profa. Dra. Neide T.M. González o espaço de interlocução que nos permitiu chegar à formulação dessa *metonímia* da língua espanhola como "um enorme imperativo que nunca se aprende. Agradecemos também a gentileza e a colaboração da professora Susana Demaestri que aceitou dar-nos seu depoimento com respeito à forma como aborda o imperativo em sua prática docente.

¹⁰ Esclarecemos que utilizamos o termo "proposição" quando nos referimos às instruções do exercício que os aprendizes responderam, e do qual extraímos os fatos que aqui analisaremos, para evitar o uso do termo "enunciado", que preferimos utilizar de acordo com a linha teórica que aqui assumimos.

¹¹ Agradecemos ao Prof. Julio Diego Liguori, coordenador dos Cursos de Espanhol do Colégio Miguel de Cervantes quem, gentilmente, permitiu que fizéssemos a coleta dos fatos aqui analisados naquela instituição, durante o segundo semestre de 2000.

¹² Inspiramo-nos no conceito de *fatos de linguagem* trabalhado por Celada (2002).

¹³ A totalidade dos enunciados produzidos pelos aprendizes a partir dos quais procedemos ao recorte que aqui tratamos de explicitar pode ser encontrada em nossa dissertação de mestrado, Rodrigues (2003).

¹⁴ Gostaríamos de esclarecer que, ainda que a coleta dos dados aqui apresentados a partir desta avaliação tenha ocorrido em durante o segundo semestre de 2000, o modelo de curso que a utilização do método *Ven* implica ainda está em vigência nos cursos citados. No entanto, desde o primeiro semestre de 2002 tem sido implementado, gradualmente, o método *Planet@* que substituirá completamente seu antecessor em agosto de 2004.

¹⁵ Traduzimos o fragmento para facilitar a compreensão de aspectos que serão por nós desenvolvidos .

Instruções e ordens

- *Você é dono de uma empresa ou chefe de seção. Chega um novo funcionário e você tem que explicar-lhe, usando o imperativo, o que ele tem que fazer. Escolha um dos cargos que apresentamos e explique-lhe pelo menos cinco tarefas.*

Cargos: cozinheiro/a; recepcionista; secretário/a; vendedor(a).

¹⁶ Neste momento, não nos interessa diferenciar regionalmente os falantes nativos do espanhol ou do português brasileiro.

¹⁷ Cf. Lemos (1999).

¹⁸ Para uma história do conceito de *gestos de interpretação*, cf. Orlandi (1996b) e a aplicação que Celada (2002) faz do conceito no campo de aquisição de línguas estrangeiras.

¹⁹ Sobre *filosofia espontânea* ver Pêcheux (1997).

²⁰ Para interpretação e detalhe dessa história, cf. Celada (2002).

²¹ Celada esclarece que se baseia, para a utilização dessa expressão, num texto de Kulikowski & González (1999) em que as autoras falavam de uma "situação emergencial" na prática de ensino-aprendizagem do espanhol.