

# AS REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO PROFESSOR NO MANUAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA LEITURA ENUNCIATIVA\*

Kelly Cristini Granzotto Werner\*\*

---

**Resumo:** Este texto apresenta os resultados de um estudo sobre a representação da subjetividade do professor no livro didático de língua espanhola. O referencial teórico utilizado é a teoria da enunciação de Benveniste, especificamente a noção de subjetividade na linguagem. Fizemos a análise da enunciação escrita do manual e da enunciação oral do professor mediante observação, gravação e transcrição de quatro horas/aula. Analisamos a categoria de pessoa, dentre outros aspectos. Partimos da relação interativa eu-tu, na sala de aula, o que permitiu a constituição desses sujeitos na linguagem. Trabalhamos com duas hipóteses: se o professor profere fielmente o discurso do manual, representa-se como um repetidor do discurso alheio; se não o repete, mostra-se como sujeito da sua enunciação. Concluímos que o professor se representa como um mediador entre o livro e os alunos, adotando um discurso próprio, mas observamos que professor e alunos são dependentes do discurso do livro.

**Palavras-chave:** enunciação; discurso didático; subjetividade; livro didático.

---

O homem sentiu sempre – e os poetas freqüentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma sociedade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu.  
(Émile Benveniste)

## 1 INTRODUÇÃO

Falar de sujeito é falar de complexidade. É por isso que estudiosos de diferentes áreas científicas e não científicas tentaram, ao longo da história, entender e explicar as relações entre sujeito e sentido. Parece ser essa a questão que intriga o indivíduo e, dentro dos estudos lingüísticos, não é diferente. Alguns campos da

---

\* Artigo oriundo da dissertação de mestrado defendida em 10 jan. 2006 na Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Pires.

\*\* Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Letras (Lingüística). E-mail: <kcgbr@yahoo.com.br>.

Linguística se preocupam com as temáticas subjetividade e sentido, estudando-as sob diferentes perspectivas, como é o caso das teorias da enunciação, das correntes da análise do discurso, da teoria da argumentação, entre outras. Essas correntes têm, na língua, a materialidade necessária para as suas buscas. Temos as possibilidades de entendimento do que viria a ser a subjetividade e o sentido através das referidas correntes de estudo, mas ainda não estamos satisfeitos. Ainda não conseguimos, e é isso que o estudioso quer, mesmo sabendo da impossibilidade, cercar o sujeito e defini-lo, determinar-lhe os sentidos. Na verdade, a completude é a eterna busca humana, apesar de sabermos da natureza ilusória desse anseio.

A motivação para desenvolver este trabalho surge da integração dessa consciência da ilusão, mas, ao mesmo tempo, fiel à busca do entendimento das relações que se instauram entre sujeito e sentido.

Pesquisar como se constituem as representações da subjetividade do professor, pelo viés da enunciação, temática desta investigação, que tem como instrumento de trabalho pedagógico o manual didático na aula de língua espanhola, tampouco é tarefa simples. Tal ato permite também traçar representações de como ele vê seus alunos e de como é sua prática pedagógica. É um conjunto que funciona e que se mostra.

O livro didático (doravante LD) geralmente não parece deixar um espaço para esse ator da vida escolar atuar nesse discurso. Como e quando o professor se constitui como sujeito? Que representações são constituídas dele? O professor seria a figura intermediária entre os autores e os alunos, encarregado de transmitir um discurso com idéias veiculadas de outros – os autores. Será somente essa a representação que se constitui via discurso do sujeito professor? Em resumo, este trabalho busca saber como o professor, nesse contexto de sala de aula, está se representando enunciativamente.

Optamos por estudar o discurso do manual didático de língua espanhola, porque trabalhamos com o ensino desse idioma. Ademais, temos apreciado, dentro da linguística, trabalhos teóricos densos sobre a enunciação de cunho benvenistiano. Por isso, também surgiu a idéia de relacionar a enunciação à Linguística Aplicada. Aliás, a enunciação possibilita a relação com outras disciplinas. No caso, a interação em sala de aula de língua espanhola estará relacionada, neste estudo, à idéia de intersubjetividade, conceito chave dentro da teoria da enunciação de Émile Benveniste.

O *corpus* desta pesquisa, que é um estudo de caso sob a perspectiva de Lüdke e André (1986), é constituído pelo LD de língua espanhola **Español Ahora 1** (2003).<sup>1</sup> As unidades de análise são os enunciados – ordens de atividades propostas pelo referido manual, adotado em uma escola estadual de Santa Maria, e as enunciações orais do professor dos referidos enunciados-ordens. A escolha desse material como objeto das análises justifica-se por duas razões. A primeira refere-se à questão metodológica, pois é necessário delimitar o objeto de análise, e isso implica escolhas. O segundo concerne propriamente à seleção do objeto. Optamos pelos enunciados-ordens das tarefas, uma vez que funcionam como norteadores do estudo da língua espanhola, bem como das atividades propostas dentro e fora da sala de aula. São eles que dão a direção para o professor e para o aluno no momento do uso do livro. Dessa forma, pensamos que esses enunciados ajudariam a analisar melhor a representação do sujeito professor.

Visando a encontrar respostas para a nossa indagação, formulamos as hipóteses que conduzem esta pesquisa: a) a representação do sujeito professor, na posição de intermediário, que enuncia fielmente as ordens das atividades do manual tal qual estão ali postas, constituindo-se, com isso, um sujeito professor repetidor de um discurso pronto e de outro (situação que acontece quando o professor lê o enunciado dos exercícios);<sup>2</sup> b) a representação do sujeito professor mediador que modifica enunciados das tarefas ou até os refaz, constituindo-se, assim, não mais como um repetidor, mas como um ser responsável por sua enunciação (situação que resulta quando o professor olha a atividade e reproduz com “as suas palavras” o enunciado dos exercícios).

A fundamentação teórica de que nos valem, nesta investigação compreende os estudos sobre a enunciação de Émile Benveniste, especialmente a noção de subjetividade na linguagem. Também são importantes alguns estudos na área da Linguística Aplicada ao ensino de línguas e da Sociolinguística para o entendimento do problema deste estudo.

---

<sup>1</sup> As referências dos livros didáticos citados nesse artigo estão arroladas em uma lista específica, localizada após a lista de referências geral.

<sup>2</sup> É o que Galdi (1991, p. 106) denomina de “oralização do texto escrito”. Segundo o autor, a prática da leitura, muito recomendável em língua materna (doravante LM), era realizada, primeiro, pelo professor para dar exemplo e, depois, pelo aluno, que deveria se aproximar o máximo possível do modelo. Acreditamos que, nas aulas de língua estrangeira (doravante LE), esse procedimento devia ser ainda mais significativo.

## **2 ENUNCIANDO O REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 A teoria da enunciação de Benveniste – elementos fundamentais**

A teoria da enunciação, proposta por Émile Benveniste, abarca estudos que reconhecidamente têm por base a corrente de pensamento estrutural saussuriana. Tal situação se justifica porque o referido teórico se formou no período de vigência das idéias e dos princípios do Estruturalismo na Europa e foi um discípulo de Ferdinand de Saussure (e de Michel Bréal). Conseqüentemente, é caracterizada como uma teoria da enunciação de base estruturalista. No entanto, as conseqüências de seus estudos lingüísticos afastam-no um pouco de sua gênese teórica, levando alguns teóricos da linguagem a caracterizá-lo como aquele que “ultrapassou” Saussure ou aquele que “continuou” as idéias deixadas em aberto pelo mestre genebrino. Talvez não importe muito discutir como deve ser adjetivada a natureza do trabalho de Benveniste, mas sim deve merecer mais valor a essência de seus estudos, as contribuições que deixou, as reflexões, discussões que provocou e, evidentemente, a mudança de pensamento que suas idéias vieram a ocasionar para a ciência lingüística em sua generalidade. Referimo-nos às noções de sujeito e sentido na linguagem que deram aos estudos da área um lugar mais amplo que o escolhido pelo fundador da lingüística moderna e pelo estruturalismo lingüístico. Tais noções, conforme Flores (2001, p. 24), são propostas a partir de “[...] um modelo de análise da língua especificamente voltado para a enunciação”.

A partir disso, há o estabelecimento de duas lingüísticas, a das formas e a da enunciação. Benveniste (1970, p. 82) conceitua o que, para ele, seria a enunciação “é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, ou seja, enunciar é usar a língua. Esta serve de instrumento para o locutor no momento de produzir o enunciado. Desse modo, a enunciação é o agente transformador da língua em discurso e é feita entre um locutor, que se utiliza de elementos do aparelho formal, e um alocutário, isto é, entre um eu e um tu, em um aqui-agora que lhes são particulares. Ao realizar o ato de produção dos enunciados, o locutor mobiliza a língua, dando-lhe sentido, através das formas que utilizou no discurso, determinando o ser da própria enunciação. Segundo Flores (2001, p. 28), “a semantização da língua se dá nessa passagem”, quer dizer, na conversão da língua em discurso pelo locutor. Além disso, ao enunciar, o locutor “eu” instaura automaticamente o alocutário, ou seja, o tu diante de si. Segundo Benveniste (1970, p. 87), “o que caracteriza a enunciação é a acentuação

da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo”. Isso determina a estrutura do quadro figurativo da enunciação, o do diálogo. Os dois participantes alternam as funções, caracterizando-se como parceiros e protagonistas na situação de enunciação. Isso, na verdade, vai criar uma relação intersubjetiva entre as pessoas do enunciado.

Cada vez que o indivíduo toma a língua e lhe dá vida, de acordo com essa teoria enunciativa, esse ato é cada vez único e não repetível. Analisando esse mecanismo de apropriação das formas da língua pelo locutor, o qual o transforma em sujeito, podemos perceber que a língua é tomada como instrumento para a constituição do eu e também do tu na linguagem, não servindo apenas para a comunicação.

Assim sendo, recuperamos, sinteticamente, o conceito chave deste trabalho: a subjetividade; mas, antes devemos tratar de como Benveniste entende outras noções atreladas. Passamos a eles: a idéia de língua e de linguagem, a noção de dêixis e a categoria de pessoa.

A perspectiva de entendimento de língua de Benveniste se diferencia da de Saussure, uma vez que a vê como essencialmente social, concebida no consenso coletivo. Para o teórico da enunciação (1969, p. 63), “[...] somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade.” O fundador da lingüística moderna pensava na língua como um código fechado em si mesmo, estruturado por signos. A forma como Benveniste pensa a língua advém do seu entendimento de signo. Considerando sua forma de significação, propõe dois planos de sentido: o semiótico e o semântico. No primeiro, que confere com o pensamento de Saussure, está o signo significando no sistema e, no segundo, há a expressão do sentido resultante da relação do signo com o contexto, ou seja, o modo de significar do enunciado (discurso). Para o autor, essa forma de significar é a língua como trabalho social. Assim, Benveniste vê a língua no seio da sociedade e da cultura porque, para ele, o social é da natureza do homem e da língua.<sup>3</sup>

O entendimento de língua, mostrado por Benveniste, também reflete concepção de linguagem que defende. Esta não é entendida como aquela que serve de instrumento de comunicação ao homem. Em seu estudo *Da subjetividade na linguagem*, Benveniste (1958, p. 285) questiona e critica essa noção de

<sup>3</sup> Esses pressupostos também são defendidos pela Sociolingüística e pela Lingüística Aplicada ao ensino de línguas.

linguagem dizendo que “Falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza”, mostrando que não se pode mais conceber a linguagem e o indivíduo dessa forma porque “não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a”. Na verdade, tal concepção deixa o indivíduo à margem da linguagem. A proposta então é uma idéia de linguagem que dê ao indivíduo o *status* de sujeito e assim deve ser porque “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”.

Vamos ao entendimento do sujeito. Segundo Benveniste (1958, p. 288), a subjetividade é entendida como “a capacidade do locutor para se propor como sujeito”. Essa proposição como sujeito tem como condição a linguagem. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego”. Assim sendo, essa propriedade da subjetividade é determinada pela pessoa e o seu status lingüístico. Além disso, para o referido autor, a subjetividade é percebida materialmente em um enunciado através de algumas formas (dêixis) que a língua empresta ao indivíduo que quer enunciar; e quando o faz transforma-se em sujeito. Classifica essas marcas lingüísticas, que têm o poder de expressar a subjetividade, os pronomes e o verbo, integrando essas duas classes de palavras na categoria de pessoa, proposta em 1946.

Nesse texto de 1946, Benveniste, ao instaurar a categoria de pessoa, define as pessoas do discurso. Considera eu-tu como as autênticas pessoas em oposição a ele – a não-pessoa. As pessoas eu-tu se caracterizam como categorias de discurso que só ganham plenitude quando assumidas por um falante, na instância discursiva. Essa tomada é sempre única, móvel e reversível, representando a (inter)subjetividade na linguagem. A terceira pessoa (a não-pessoa, ele), ao contrário, é um signo pleno, uma categoria da língua, que tem referência objetiva e seu valor independe da enunciação, declarando, portanto, a objetividade. A oposição entre os participantes do diálogo e os não participantes resulta em duas correlações: personalidade e subjetividade. A correlação de personalidade opõe a personalidade, presente em eu-tu, e a não personalidade, presente em ele; já a correlação de subjetividade descreve a oposição existente entre o eu (pessoa subjetiva) e o não-eu (pessoa não-subjetiva). Tais correlações se estendem aos pronomes no plural que, nessa teoria, significam mais que pluralização. Então, Benveniste inova ao dizer que os pronomes pessoais no plural não expressam somente plural. É o caso de nós e vós. Somente a forma eles – por não ter marca

de pessoa – indica verdadeiro plural. Ainda, define o nós como inclusivo (união de um eu, pessoa subjetiva, a um tu-vós, pessoa não subjetiva) e como exclusivo (eu, pessoa + ele(s), não pessoa). Não podem significar plural porque não demonstram a repetição da mesma pessoa. No caso do nós, não há soma de diferentes pessoas e não há repetição de “eus”; no caso do vós, no sentido coletivo ou de cortesia, não há soma de vários “tus”. O fato que chama atenção de Benveniste é que os pronomes não devem ser mais considerados, e o são habitualmente, como uma “classe unitária”, quando se refere à forma e à função. Ele diferencia o aspecto formal dos pronomes, pertencente à parte sintática da língua, do funcional, considerado característico da instância do discurso, ou seja, da enunciação. Quer dizer, os pronomes se configuram em uma classe da língua que opera no formal, sintático, e no funcional, pragmático. Sendo assim, os pronomes devem ser entendidos também como fatos de linguagem, pertencentes à mensagem (fala), às categorias do discurso e não apenas como pertencentes ao código (língua), às categorias da língua, como considerava Saussure. Essa visão dos pronomes, também como categoria de linguagem, é dada pela posição que nela ocupam.

Desse modo, acreditamos que, para encontrar e tentar entender o sujeito e suas representações na teoria enunciativa de Benveniste, é necessário partir da categoria de pessoa. De acordo com Gomes (2004), “A subjetividade é vista como uma propriedade da língua realizável pela categoria de pessoa”. Da mesma forma, Santos (2002, p. 25), afirma que

o fundamento da subjetividade repousa sobre a categoria de pessoa presente no sistema da língua; todavia essa subjetividade depende da inversibilidade do par eu-tu, a qual assegura um fator fundamental na atribuição de sentido à categoria de pessoa – a intersubjetividade.

Neste trabalho, os pronomes, juntamente com os verbos, são formas da língua e rastros fundamentais no discurso para entender a constituição, o sentido e a representação da subjetividade do professor observado, a partir do discurso do manual didático por ele usado com seu público. Mas não descuidaremos daquilo que pode ajudar a atingir nosso objetivo. Segundo Benveniste (1970, p. 86), “além das formas que comanda, a enunciação fornece as condições necessárias às grandes funções sintáticas”. O locutor quando assume a língua, influenciando-o de algum modo, tem à sua disposição modos para se manifestar,

um aparelho de funções. Pode enunciar por meio da interrogação, intimação, asserção e outras modalidades formais (modos verbais), fraseologia, preservando os termos usados pelo autor (BENVENISTE, 1970). As representações do professor, portanto, dependerão das escolhas enunciativas que fizer (não esquecendo que elas estão condicionadas ao contexto), podendo ser um sujeito repetidor, mediador, crítico, entre outros.

Além das representações produzidas pelo professor de si mesmo, via enunciação, saberes da língua e sobre a língua estudada são formados.<sup>4</sup> No contexto da sala de aula em estudo (que adota o LD e este, por sua vez, defende o ensino da língua pelo enfoque comunicativo), entendemos que os saberes que podem ser construídos pela perspectiva enunciativo-discursiva são saberes socioculturais, lingüísticos (geralmente referem-se às estruturas da variedade de espanhol peninsular, tida como a norma padrão da língua espanhola), discursivos e estratégicos.<sup>5,6</sup> Tais conhecimentos formam um conjunto que, se aprendidos, capacitam o aluno para a interação com qualquer usuário da língua espanhola. Para trabalhar com esses elementos, assim como a língua, na sala de aula, o professor e o livro (os alunos também) usam muito o recurso da metalinguagem nas explicações, nos exercícios, nas suposições, nas reflexões, nas definições, entre outros procedimentos.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, não aprofundaremos o tema dos saberes uma vez que não é o nosso objetivo central, mas não podemos ignorá-los porque acreditamos que estão relacionados com as representações do professor. Buscamos entender tais saberes no marco do enfoque comunicativo de ensino de LE em que o manual didático está organizado. Sendo assim, vinculamo-los as quatro (sub)competências, estabelecidas por Canale e Swain (1980), que o aluno deve ter para alcançar a competência comunicativa (HYMES, 1967) no idioma que está aprendendo. Desse modo, para que o aluno seja dotado de uma competência lingüística ou gramatical precisa conhecer as estruturas formais da língua e usá-las corretamente; para ter uma competência discursiva precisa saber as estruturas da língua e usá-las com apropriação no discurso; para possuir a competência sociolingüística, o aluno deve saber adequar a língua às condições do contexto de comunicação; e, para ter a competência estratégica, o aluno precisa ser munido de recursos, estratégias para a resolução dos problemas que surgirem.

<sup>5</sup> A propósito do enfoque comunicativo, ver Widdowson (1991); Almeida Filho (1993); Leffa (1988). Para a questão da competência comunicativa, consultar Llobera *et al.* (1995); Oliveras (2000), Hymes (1979).

<sup>6</sup> Norma-padrão seria o “ideal de língua “certa”, supostamente descrito-prescrito pela tradição normativa. (BAGNO, 2002, p. 20). Ou seja, é a variedade de uma língua mais prestigiada socialmente e que, em razão disso, ocupa lugar nos manuais didáticos, gramáticas normativas, dicionários, instituições de ensino. Para o autor, essa variedade revela uma concepção abstrata de língua.

<sup>7</sup> Para o dicionário Aurélio da língua portuguesa, metalinguagem é a “linguagem usada para descrever a outra linguagem ou qualquer sistema de significação: todo discurso acerca de uma língua, como as definições dos dicionários, as regras gramaticais, etc.” (FERREIRA, 1999, p. 1326).

## 2.2 O papel dos manuais didáticos no ensino de espanhol no Brasil

Nos primeiros tempos do ensino da língua espanhola, no Brasil, o LD era a forma de contato mais comum e possível com o idioma. A produção desse material não ocorria aqui pela falta de condições e tampouco era hispano-americana. Vinha diretamente da Espanha que parecia perceber a possibilidade de conquistar mais espaço para a sua língua oficial e mais divulgação da sua cultura. A inserção espanhola de tal forma já estava presente desde a década de 60 no país. Segundo Sebold (1998), os primeiros livros e mais conhecidos, no Brasil, respectivamente, foram **Español en directo** (1975), **Entre nosotros** (1982), **Antena** (1978) os quais eram estruturados conforme os métodos de aprendizagem e de ensino de LE da época. Posteriormente, a produção dos manuais didáticos em língua espanhola aumenta e, hoje, a presença deles no país é expressiva. São coleções e mais coleções, que, muitas vezes, sequer são pensadas para aprendizes brasileiros do idioma, que apresentam a língua peninsular da Espanha como modelo do bom, correto e genuíno espanhol e que, além disso, custam caro. Moreno Fernández (2000), assinala que

[...] en 1997 las importaciones de libros españoles alcanzaron una cuota de mercado de un 22 por ciento, situando a España como primer país de origen de la importación editorial. De ese volumen, la parte más sustancial correspondió al capítulo de «diccionarios y enciclopedias» Ante estas cifras, sólo cabe afirmar que el interés por el español y lo español, a través de sus libros, ha experimentado un desarrollo espectacular en Brasil. [...] Los libros españoles más utilizados en la enseñanza de la lengua (español como lengua extranjera, manuales universitarios, obras de referencia) son caros y no se encuentran con facilidad: los precios pueden fácilmente cuadruplicar los de España para el mismo producto; y algo similar ocurre con los libros de otros países hispanohablantes.

Na tentativa de reduzir o valor dos manuais e de adequar à realidade brasileira o ensino do castelhano, surgem produções em outros países e até mesmo aqui. Conforme Sebold (1998, p. 36), “um dos mais antigos é o Curso de español de Idel Becker (1953) que constitui um marco para esta questão no Brasil”. Hoje são produções nacionais: **Mucho** (Editora Moderna), **Hacia el**

<sup>8</sup> Alguns livros são de produção exclusivamente nacional, mas há alguns, como **Mucho**, **Español para todos**, **Español Ahora**, cujas editoras brasileiras fazem parceria com editoras ou universidades espanholas.

**español** (Editora Saraiva), **Español para Todos** (Editora Ática), **Español Ahora** (Editora Moderna), **Vale** (Editora Moderna), entre outros. <sup>8</sup>

Devido às dificuldades encontradas para conseguir material em língua espanhola, advindo de outras fontes, o livro passa a ser visto como a “solução” para o trabalho do professor.

A realidade é que a entrada do LD alterou a vida da escola, mas principalmente transformou a ação docente. Tal situação resultou de determinações histórico-sociais que, desde sempre, regulam como tudo deve ser; controlam o surgimento dos discursos e estabelecem seus limites; vigiam as interações entre professor-aluno, por exemplo, na tentativa também de guardar os sentidos. Foucault, na sua obra *A ordem do discurso*, já supunha que

[...] em toda a sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar-lhe os poderes e os perigos, dominar-lhe os acontecimentos aleatórios, esquivar-lhe o peso, a temível materialidade. (FOUCAULT, 1998, p. 8-9). <sup>9</sup>

Na escola, a situação não é diferente. Para Geraldi (1991, p. 96), a sociedade, controladora da instituição escolar, da ação de ensinar e de aprender, foi definindo diferentes identidades do professor e também do aluno na história da educação, “a) pela produção de conhecimentos; b) pela transmissão de conhecimentos e c) pelo controle da aprendizagem”. Ou seja, em respectivo, o professor, histórica e socialmente, representa-se como um “produtor de saberes”, um verdadeiro sábio (e seu aluno como um discípulo), como um transmissor de conhecimentos que são produtos do trabalho científico (e o aluno como aquele que deve ser preparado para o mercado de trabalho) e como um ser controlador do que é proposto pelo LD, uma “capataz de fábrica” (GERALDI, 1991, p. 94). <sup>10</sup> Nesta situação, professor e alunos são “adotados” pelo material didático.

Entendemos que o LD tornou-se aliado do professor no ensino, um facilitador no momento de superar as muitas dificuldades encontradas, no sentido

<sup>9</sup> A data da publicação original da obra é 1971.

<sup>10</sup> Para Geraldi (1991), o professor tem poder para escolher o LD e, depois disso, sua função é controlar o tempo para a realização do exercício e a quantidade; comparar as respostas dadas pelos alunos com as dadas pelo livro do professor; marcar a avaliação, corrigi-la e dar uma resposta aos alunos. As atribuições do professor que se representa como controlador no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, mediado pelo livro, são dessa ordem.

de que facilitou “a tarefa de ensinar, diminuir a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo até as respostas para o manual ou guia do professor. E permitiu elevar o número de horas-aula” (GERALDI, 1991, p. 94). No entanto, diminuir a remuneração, possibilitou a contratação de professores, independentemente de sua formação. Essas mudanças no trabalho docente, ocasionadas pelo LD, resultaram na desvalorização e desprestígio da profissão na sociedade. Conforme Geraldi (1991, p. 95), o professor “exerce a capatazia” e sua identidade se constrói a partir disso: é um capataz, um controlador, um repetidor de discursos de outros, um intermediário.

O LD ainda é muito utilizado pelo professor para preparar aulas, seja por alguém que deseja aprender o idioma, seja para ser usado eventualmente como consulta ou para ser adotado na classe e trabalhado na sua totalidade, apesar dos avanços da tecnologia.<sup>11</sup> Freitag (1993) já alertara que o LD é peça determinante na prática pedagógica, não sendo visto apenas como instrumento auxiliar nas aulas, mas como uma autoridade, o critério de verdade, o “modelo” a ser seguido. Ele atua como veículo condutor das ações dos professores e alunos na sala de aula, determinando o que deve ser feito.

O alicerce que sustenta a vigência do manual didático na escola se mostra estruturado: é fato que a maioria dos professores de língua, nos lugares onde há limitação de recursos usa um livro na sala de aula (BOHN, 1988); é fato que existe sobrecarga de horas de atividade; é fato que a direção escolar e/ou os pais preferem a adoção de um livro, reforçando sua transformação em mito.

Assim, o manual tem lugar soberano e não é só na escola e com a LE, pois parece que está marcado no pensamento de muitos, que o discurso do livro é um discurso de verdade. Porém, temos de reconhecer que é um discurso de uma interpretação, de uma ou outra possibilidade de sentido e sujeito, a daquele que tem como representação um repetidor ou um controlador. Para Grigoletto (1999, p. 88), “o autor do LD detém o poder sobre a interpretação e o que faz é imobilizá-la. Somente ele realiza gestos interpretativos. Ao professor, cabe repetir esses gestos e repassá-los ao aluno. Ao aluno, cabe segui-los”. O livro acaba diminuindo a capacidade de criação, de construção, de criticidade, de reflexão enfim de ação do professor no espaço da sala de aula. Essa situação prejudica o processo de

---

<sup>11</sup> Referimo-nos à Rede Mundial de Computadores e o processo de globalização, que alargariam o horizonte também no campo educacional, incluindo a situação das línguas estrangeiras, possibilitando mais materiais de outras fontes nas diferentes línguas.

ensino-aprendizagem da língua, que deve acontecer pela relação de interação do aluno com o professor, de aluno com aluno, de professor com professor.

Para Coracini (1999), mesmo quando os livros didáticos são substituídos por materiais elaborados pelos próprios professores, constrói-se a “ilusão do novo” porque se repetem os velhos esquemas presentes nos manuais. Há um “cotidiano fabricado” para a LE. Conforme Salaberri Ramiro (1990, p. 109),

Si tenemos en cuenta que el profesor no tiene por qué convertirse en un experto diseñador de material, ni sobrecargar su tiempo de trabajo, lo ideal sería buscar un punto de equilibrio. [...] Es decir, transformar el material que proporcionan los libros de texto en material curricular adaptado.

Os livros de texto já foram e seguem sendo objeto de discussão e estudo na área das letras, mas são vários os aspectos questionados. Considerando o caso dos manuais de língua espanhola, são pontos de reflexão: o método de ensino, a concepção de língua/linguagem, as relações da LE com a LM (LM), o tratamento das habilidades e competências na LE, a gramática, os objetivos, o papel do professor e do aluno, entre outros.

Em razão do uso dos manuais didáticos no ensino de espanhol como LE (E/LE), no Brasil, seja qual for o contexto e a circunstância, é que justificamos realizar mais uma investigação sobre o tema. Nesse sentido, recuperemos nosso questionamento inicial: quais seriam as representações que o professor constrói de si, via enunciação, no seu trabalho com o LD de língua espanhola **Español Ahora 1** (2003)?

### 3 DESCRREVENDO O MATERIAL E A METODOLOGIA

O LD de espanhol, **Español Ahora 1** (2003), é o material da pesquisa, sendo que a unidade de análise enunciativa foi delimitada para os enunciados-ordens das atividades propostas pelo manual e os enunciados correspondentes do professor. O total de unidades analisadas diz respeito a quatro horas de aula assistidas, gravadas e transcritas.

São hipóteses de pesquisa:

- a) a representação do sujeito professor, na posição de intermediário, que enuncia fielmente as ordens das atividades do manual tal qual estão

postas, constituindo-se, com isso, um sujeito professor repetidor de um discurso pronto e de outro. Entendemos que a ocorrência dessa enunciação se deve a leitura da ordem do exercício;

b) a representação do sujeito professor mediador que modifica enunciados das tarefas ou até os refaz, constituindo-se não mais como um repetidor, mas como um ser responsável por sua enunciação.

Na pesquisa, empregamos o método do estudo de caso constataativo e analítico de como um professor se constitui e se representa enquanto sujeito no discurso do LD de língua espanhola, **Español Ahora 1** (2003), adotado em uma escola de Santa Maria. Para o entendimento do estudo de caso, adotamos a perspectiva de Lüdke e André (1986). Propõem três fases: a exploratória (visita à escola, contato com o professor e observação do livro), a de coleta e a de análise.

Primeiramente, enquadramos a pesquisa nas condições de um estudo de caso, o que pressupôs definir um livro, uma escola da cidade, um professor e um grupo de alunos; após, trabalhamos na definição da unidade de análise; no procedimento seguinte, coletamos os dados, mediante observação, gravação e transcrição de onze aulas; tabulamos o *corpus*, enunciação escrita do manual e enunciação oral do professor, apresentando-os em quadros; para finalizar, fizemos a análise das formas lingüísticas (categoria de pessoa, funções sintáticas) de quatro aulas, categorias estas que, para Benveniste, revelam o sujeito na linguagem, mostrando suas representações.<sup>12</sup>

#### 4 APRESENTANDO, ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS

Nesta seção, tratamos da descrição, discussão e análise dos dados, tomando como referência a categoria de pessoa, que, segundo o suporte teórico usado, é reveladora da subjetividade na linguagem. Além disso, outras marcas foram observadas, visto que se mostraram importantes para a construção das representações desse sujeito enquanto professor, mesmo não pertencendo à categoria de pessoa. Assim, acreditamos que não estamos desvirtuando a análise do referencial teórico escolhido, pois Benveniste, no texto *O aparelho formal da enunciação*, de 1970, defende que a totalidade da língua é passível de ser

<sup>12</sup> Para a transcrição da enunciação oral do professor foram tomadas as Normas da Análise da Conversação.

enunciada. Mas, temos a categoria de pessoa como referência uma vez que acreditamos ser ela, dentro da totalidade da língua, a mais representativa da subjetividade, conforme já referido anteriormente.

Observando e analisando os dados do Quadro 1 (Anexo 1), notamos que as formas verbais na segunda pessoa do singular do modo imperativo são as usadas na enunciação escrita do manual didático **Espanhol Ahora 1** (2003). Já, na enunciação oral do professor, a forma verbal em terceira pessoa plural no imperativo (*ustedes*) também é predominante em relação à pronominal. No entanto, outras formas também ocorrem. Além disso, há, no LD, apenas enunciados afirmativos, enquanto que, na enunciação do professor, há a mescla da afirmação e da interrogação. Essas questões que o professor faz parecem ser tentativas de interagir com os alocutários e fazê-los participar, assumindo a posição de eu-nós, fato que, no livro, raramente existe, quiçá pelo fato de o tu estar na situação de imaginado pelo eu e não frente a frente com ele. Predominantemente, os dados nos levam a perceber que o resultado da interação intersubjetiva de eu-tu (vocês/outros) é um saber lingüístico/gramatical de conteúdos da língua espanhola que estão sendo estudados. Tal saber é construído através de tarefas do livro que o professor explica ao aluno, fazendo uso de um discurso metalingüístico. Nos exercícios, predominam os temas relacionados a estruturas formais da língua espanhola, o que leva o professor a ensiná-las e a exigir dos alunos que as aprendam e as usem corretamente. Ambos lançam mão do recurso da metalinguagem (de forma oral ou escrita) para entender os conteúdos.

Os dados do Quadro 2 (Anexo 2) mostram a reiteração do uso das formas verbais de segunda pessoa do singular do modo imperativo, na enunciação escrita do manual didático. Na enunciação do professor na sala de aula, a terceira pessoa do plural no verbo no imperativo (*ustedes*) é a predominante. São visíveis tentativas, por parte do professor, de modalizar “seu discurso autoritário”. Também, em todos os enunciados, o discurso da interação entre os sujeitos revela um saber lingüístico da língua, exigido pelo professor, via metalinguagem. Ele altera o discurso dos autores do manual didático por outro, mas a finalidade é a mesma.

Pelo Quadro 3 (Anexo 3), percebemos que, na enunciação dos autores do manual didático, a forma pronominal *tú*, no singular e no imperativo, é a forma usada para dialogar com o alocutário, mostrando que o locutor é *yo*. Isso coloca as pessoas do discurso separadas. Na enunciação do professor, na sala de aula, prevalece também a forma verbal de terceira pessoa do plural, nem sempre no imperativo. Apresenta-se também a forma *a gente, yo, habla* (não-pessoa) e

o nós inclusivo. Notamos também, nessa aula, que o professor atenua o imperativo (*vocês/ustedes*) com outras formas, alternando com afirmações e indagações, dependendo da sua intenção. Além disso, os enunciados 3 e 5 parecem estar revelando o trabalho, na sala de aula, com um outro saber – o sociocultural, produzido através da interação de professor-alunos. Apesar do saber lingüístico continuar sendo a base daquele saber, acreditamos que, nos referidos eventos enunciativos, o professor cria outra representação de si mesmo que não a de um reproduzidor apenas do saber lingüístico, mas a de um orientador dos alunos para uma visão social, cultural da língua em estudo.

Pelos dados do Quadro 4 (Anexo 4), a enunciação dos autores do manual didático privilegia a pessoa tu, no imperativo, sendo a forma usada pelo locutor *yo*, para o alocutário. Na enunciação do professor, há mudanças, pois aparecem, muitas vezes, o nós inclusivo e as formas da terceira pessoa do plural. Mas, as evidências mostram o saber lingüístico, enunciado pelo eu, que se torna sujeito professor, na referida situação, que vai ao encontro do tu; estes são convidados a manifestar suas intenções através das possibilidades de frases existentes na língua – intimação, asserção e interrogação, de acordo com Benveniste (1970), a participar do encontro, da interação com o eu.

A análise dos dados, em sua generalidade, mostra-nos que o locutor, na enunciação escrita do manual didático **Español Ahora 1** (2003), trata o alocutário pela forma verbal de segunda pessoa do singular, isto é, *tú*. Inferimos, assim, que o locutor se identifica como *yo*. A enunciação do professor na sala de aula revela que ele trata o alocutário de modo variado, sendo que ora usa a terceira pessoa do plural, *ustedes*, ora, as formas a gente, nós inclusivo. Nessa situação, acreditamos que ele é um *yo* que está integrado aos alocutários. Eventualmente, quando se refere a um aluno em particular o trata de *tú*. Quando trata os alunos por *personal*, entendemos que o professor é *yo*. Serve-se, assim, das três funções sintáticas, presentes na língua, para o ser humano manifestar seus desejos conforme Benveniste (1970), ao contrário dos autores que usam a intimação em quase todas as situações. Isso significa que o comportamento enunciativo do professor oscila, apesar de ele afirmar que o expressa sem se dar conta.

Em síntese, a observação e análise dos enunciados-ordens das atividades propostas pelo manual didático e os enunciados correspondentes do professor nos levam a concluir que:

- a) na enunciação do manual, o alocutário é imaginado pelo locutor enquanto que, na enunciação do professor, ele é real e presente

fisicamente;

b) existem diferenças significativas entre uma enunciação escrita e uma oral (tais diferenças diminuem ou se anulam quando há a leitura oral, atenta e fiel, do texto escrito);

c) o professor não repete o enunciado tal qual o posto no manual;

d) o professor tem um discurso autoritário, que é controlado pelo sistema social. (FOUCAULT, 1998; GERALDI, 1991). Tal discurso está refletido na preferência pela frase na modalidade da asserção e da intimação, termos de Benveniste (1970), no uso do modo imperativo (intimação), vocativos, nos pronomes pessoais de segunda pessoa para se dirigir aos alunos;

e) o professor faz tentativas para atenuar “seu discurso autoritário” através da interrogação, que, para Benveniste (1970, p. 86), “é uma enunciação construída para suscitar uma resposta”. Além disso, faz uso de pronomes como o nós inclusivo, a gente, de formas “impessoais”, e da não-pessoa também formas verbais nos modos indicativo e subjuntivo;

f) o manual didático usa a função sintática da intimação predominantemente e, talvez, por ainda ser respeitado como discurso de verdade, venha a influenciar na frequência da enunciação imperativa ou apelativa do professor;

g) conforme a sua enunciação na sala de aula, o professor se representa subjetivamente. Essa enunciação não é livre, pois, para que possa ser livre, ela necessita de outras enunciações de retorno vindas do tu, que se constitui nos sujeitos alunos, nesse espaço. A interação do eu com o tu é responsável pelo surgimento do sujeito professor e dos sujeitos alunos. Mas ainda falta o ele. Esse é a terceira pessoa, que não é pessoa, para Benveniste (1946), já que não pode estar frente a frente fisicamente com um eu. Ela só pode aparecer em uma enunciação quando interpelada pelas verdadeiras pessoas. A não-pessoa, nessa interação entre professor e alunos, é o manual didático. Sendo respeitado a tal ponto de ser adotado, pensamos que norteia a relação eu-tu. Podemos pensar até em uma tirania do Ele para com o eu-tu. A referência é que determina as ações das pessoas envolvidas;

h) saberes também se formam a partir da enunciação. Neste caso, predominantemente, o professor constrói com seus alunos um saber lingüístico da língua espanhola. Ou seja, as aulas se centram em aprender

e usar, com correção, as estruturas formais do idioma.

- i) pensando nas hipóteses levantadas para o trabalho, constatamos que o professor, em nenhuma das situações analisadas, repete fielmente, na sua enunciação oral, a enunciação dos autores do manual. Ou seja, ele não tem o hábito de ler oralmente a ordem dos exercícios, apesar de ser uma prática bastante comum na aula de LE. Se fizesse a leitura atenta em voz alta, passando, por tal ato, do universo da escrita para o da oralidade, mesmo assim estaria repetindo o discurso de outro. São modos diferentes de enunciação, mas não alteram o enunciado “base”. Fora a leitura na situação anteriormente referida, defendemos que a oralidade tem características diferentes da escrita. Ao mudar o modo de enunciar, o professor mobiliza formas como os pronomes nós, *ustedes*, a gente, verbos, funções sintáticas, mas não muda muito a postura apelativa, autoritária de interagir com os aprendizes, a mesma postura dos autores do manual. Não mostrou independência do livro e de ensinar o saber lingüístico da língua. Portanto, o professor não se representa como sujeito repetidor fiel, enunciativamente, na interação com os seus alunos, mas como um intermediário, um mediador ainda influenciado pelo sistema social.
- j) foi necessário analisar os elementos fora da categoria de pessoa para atingir o objetivo. Com isso, pudemos comprovar que a enunciação está na língua inteira, conclusão que Benveniste formaliza em 1970, com *O aparelho formal da enunciação*. Apesar disso, defendemos que os dêiticos são representantes mais aparentes e inconfundíveis da subjetividade na linguagem, pois se originam do ato de enunciar;

## 5 PALAVRAS FINAIS

O percurso traçado, neste trabalho, leva-nos a entender que:

- a) o professor torna-se sujeito na linguagem quando assume a língua e fala eu para um outro. Para tal, tem à disposição um aparelho formal;
- b) as representações que se formam do sujeito professor, no discurso do manual didático, na sala de aula, resultam de seus discursos e suas atitudes que não são livres. O educador é identificado como um mediador divulgador de um discurso e um saber já existentes. A forma de divulgar é sempre metalingüística, via repetição ou alteração do discurso “base”

dos autores do livro;

c) o saber que o aluno e o professor constroem, adquirem sobre a LE é um saber predominantemente lingüístico (recordemos que o LD adotado propunha o ensino do idioma pelo enfoque comunicativo), vindo da enunciação do sujeito professor, que usa o recurso da metalinguagem;

d) o professor representa-se como um intermediário entre o livro e o aluno, e, isso pode justificar o fato de que são ensinadas e aprendidas as estruturas formais da língua (que geralmente são as da variedade padrão). A cultura, a história, entre outros aspectos, são estudados por meio disso;

e) para concluir, o livro é o parâmetro seguido nas aulas. Não são feitas todas as atividades propostas, mas são consideradas quase todas. Logo, o contexto vivido pelo professor e pelos alunos é regido pelo que está no livro. É a soberania do ele. É a vigência do controle social. É dessa relação, nesse contexto, que surgem professor e aluno. O professor como um mediador entre o ele (livro) e o tu (alunos). Mas, parece-nos que ambos, professor e alunos, agem como figuras dependentes do discurso do livro. Seguem sendo “adotados” pelo LD?

Assim sendo, constatamos que o professor, para constituir-se enquanto sujeito, precisa tomar a língua e falar eu, conforme defende Benveniste (1958). Mas não cessa aí, porque sabemos que falar traz conseqüências, já que é um movimento em relação ao outro. Sendo assim, o que a enunciação do professor provoca? Ela traz o outro (alunos) para o mundo da linguagem, tornando-o sujeito; revela a representação subjetiva de si – a de professor (intermediário – controlador); e mais, retrata o que existe entre estes interlocutores: o saber (e a natureza deste saber). Dessa interação, os falantes se tornam sujeitos de linguagem e de sociedade e arquetam a sua realidade, a razão porque dialogam: o ensino e a aprendizagem da língua espanhola. E como nós percebemos a atuação destes sujeitos? Através da linguagem e, particularmente, por meio de marcas identitárias, pronomes, verbos, modos de enunciar, ou seja, o aparelho formal da enunciação, proposto por Benveniste (1970). Tal aparelho é um veículo disponível para quem desejar manifestar-se. Desse modo, podemos pensar que, enquanto estamos falando, esses signos são nossas marcas, nossas identidades discursivas no contexto comunicativo e não de outros. Mas, essa sensação de posse é momentânea, pois assim que outro quiser dizer algo, eles estarão lá. São como a língua, sempre disponível, mas não são de ninguém.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002. 248 p.
- BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Lingüística Geral II**. São Paulo: Pontes, 1989 [1970]. cap. 5, p. 81-92.
- \_\_\_\_\_. Semiologia da língua. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Lingüística Geral II**. São Paulo: Pontes, 1989 [1969]. cap. 3, p. 43-67.
- \_\_\_\_\_. Da subjetividade na linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Lingüística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991 [1958]. cap. 21, p. 284-293.
- \_\_\_\_\_. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Lingüística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991 [1946]. cap. 18, p. 247-259.
- BOHN, H. Avaliação de materiais. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Edufsc, 1988. p. 292-313.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford: Oxford University Press, v. 1, n. 1, 1980.
- CORACINI, M.J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. 175p.
- FERREIRA, A.B. H. **Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FLORES, V. N. Princípios para a definição do objeto da lingüística da enunciação: uma introdução (primeira parte). **Revista Letras de Hoje**, v. 36, n. 4, p. 7-65, dez. 2001.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 79p.
- FREITAG, B. *et al.* **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 160p.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 252p.
- GOMES, N. M. T. Em busca de um conceito de língua em teorias da enunciação. **Revista Letras de Hoje**, v. 39, n. 138, p. 137-150, dez. 2004.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de LE: lugar de interpretação? In: CORACINI, M.J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 79-92.

HYMES, D. Models of the interaction of language and social setting. **Journal of Social Issues**, 23, special issue: Problems of bilingualism edited by I.M. Nomara, p. 8-28, 1967.

\_\_\_\_\_. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

LEFFA, V.J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos de lingüística aplicada**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.

LLOBERA *et al.* **Competência comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995. 159p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **El español en Brasil**. Centro virtual Cervantes. Anuario 2000. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_00/moreno/p05.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/moreno/p05.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2005.

OLIVERAS, A. **Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera**. Madrid: Edinumen, 2000.

SALABERRI RAMIRO, S. El libro de texto: selección y explotación. In: BELLO, P. et al. **Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos**. Madrid: Santillana, 1990. cap. 5, p. 109-123.

SANTOS, Elisângela Rosa. **Sintaxe e significação: um estudo enunciativo das orações relativas no português**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1975. 279p.

SEBOLD, M. M. R. Q. A produção editorial para o ensino/ aprendizagem de espanhol LE no Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Madrid: Consejería de Educación y Ciencia; Embajada de España en Brasil, p. 33-38, 1998.

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

Livros didáticos citados/ analisados

AIVES, A.N.M.; MELLO, A. A. M. **Mucho 1: Español para brasileños**. São Paulo: Moderna, 2002.

- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **¡Vale! Español para brasileños**. São Paulo: Moderna, 2000.
- BECKER, I. **Manual de Español**. 28 ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1953.
- BRIONES, A. I.; FLAVIAN, E.; ERES FERNÁNDEZ, G. **Español ahora**. Libro del alumno. São Paulo: Moderna; Santillana, 2003. 215p.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Español Ahora**. Libro del professor 1. São Paulo: Moderna; Santillana, 2003. 215p.
- BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. **Hacia el español**: curso de lengua y cultura hispánica. Nivel Básico. 5. Ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- MOZOS, E.; GONZÁLEZ, J. F. **Español para todos**. Libro del alumno 1. São Paulo: Ática; Universidad de Salamanca, 2002.
- SÁNCHEZ, A. *et alli*. **Entre nosotros**: español para extranjeros. Madrid: SGEL, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Antena**. Madrid: SGEL, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Español en directo**. Madrid: SGEL, 1975.

*Recebido em 31/10/05. Aprovado em 23/05/06.*

## ANEXO 1

Aula 1 07/04/05	Enunciação escrita dos autores	Enunciação oral do professor
E 1	<i>Observa</i> los siguientes cuadros y después <i>pon</i> el artículo adecuado a cada palabra. ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 18)	P. Cómo <i>vamos a poner</i> los artículos ahí? ((zuzum; alunos respondem, ora não; ora há consenso, ora não))
E 2	Los nombres de letras son siempre femeninos en español. Ahora <i>observa</i> estas palabras <i>y trata</i> de formular una regla sobre le género. ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 18)	P. Bueno acá abajo hay unas palabras así:ó... <i>Miren</i> ahí... <i>Miren</i> las palabras: la legumbre la costumbre la cumbre la pesadumbre y la muchedumbre... [(.)] ((há comentários inteligíveis dos alunos)) 4.2 <i>Encontraron?</i> A. Não:: P. <i>Sí?</i> ... <i>Encontraron</i> las palabritas aí, olha? A. ( ) Todas as palavras terminadas em umbre son femininas. P. Eso... <i>Miren</i> ahí que los artículos que están delante de esas palabras legumbre costumbre...cumbre pesadumbre muchedumbre...qué artículo es? A: femenino P: Por lo tanto esas palabras son... A: femininas P: femininas ((explicação)). <i>Olhem</i> aqui ((segue a aula)). P: <i>Completen</i> ahí la regla... las palabras que terminan en ((segue a aula)) A: [(.)]
E 3	Estas frases están desordenadas. <i>Intenta</i> ordenarlas en tu cuaderno. ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 18)	P. Bueno, el 4.3... pide para ordenar las frases. Ah::... Yo voy a hacer la frase B... no <i>Voy a hacer</i> la A. porque... A. A A é a mais fácil. P. La B. Como vai ficar? ((alunos falam e é inteligível)) P. Entonces... <i>hay que hacer</i> las demás ((segue a aula))
E 4	La profesora transmite un mensaje por micrófono. <i>Complétalo</i> con los artículos adecuados. (Español Ahora, 2003, p. 19)	P. Bueno... <i>hay</i> entonces un mensaje... para completar con los artículos... A. Nós já fizemo P. <i>Hicieron?</i> ((segue a aula))
E 5	<i>No te confundas</i> . ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 19)	P. Bueno en la página... 19...pide entonces para/a que no <i>se confundan</i> con la palabra “encantado encantar”...((professor explica)) <i>Encontraron</i> el ejemplo? A. ( ) ((os alunos falam juntos; inteligível))
E 6	<i>Anota</i> cuatro cosas que te encantan y cuatro cosas que te fastidian. ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 19)	P. <i>Quem é</i> que fez o da página 19? A. Eu fiz sora... ((outros respondem juntos, o que deixa inteligível)) P. <i>Qué les encanta? Llegamos a ver</i> los ejemplos? A. No:: ((segue a aula)) P. E daí o que <i>vocês gostam</i> e o que vocês não gostam? Vamo vê se a gente faz aqui ó ... ((todos falam juntos e a professora vai escrevendo no quadro o que dizem))
E 7	<i>Abre</i> el oído. <i>Escucha</i> el diálogo y <i>síguelo</i> en el texto. ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 19)	P. Pessoal...agora sim ó... <i>eu quero</i> 3...1... 2...3 voluntários A. [( ) eu ( )] A. [( eu que não ( ))] ((segue aula com a negociação de quem vai ser quem))
E 8	<i>Lee</i> de nuevo el diálogo anterior y <i>marca</i> las respuestas adecuadas. ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 20)	A. <i>Pessoal, vamos verse a gente faz</i> junto isso daqui ó... tá...? <i>Haber..yo pregunto...</i> y... <i>todos responden</i> ((segue a aula e alguns alunos respondem juntos, outros copiam))

**Quadro 1 – As marcas da enunciação escrita do manual didático Español Ahora 1 e da enunciação oral do professor – Aula 1.**

## ANEXO 2

Aula 2 08/04/05	Enunção escrita dos autores	Enunção oral do professor
E 1	<i>Fíjate bien.</i> ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 21)	P. <i>Pessoal</i> : uso de tú o de de usted ((segue a aula explicando oralmente e escrevendo no quadro e com zunzum de fundo))
E 2	<i>Fíjate en las formas de tratamiento y completa los huecos.</i> ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 21)	P. <i>Observen</i> los verbos ahí abajo y <i>completen</i> lo que: falta en los/en los espacios. ((Alguns alunos estão em silêncio, outros conversando baixo. Alguns segundos depois, o professor pergunta como ficou e eles repondem))
E 3	<i>Escucha las frases y anótalas</i> debajo de cada dibujo, según corresponda. ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 23).	P. <i>Encuentren</i> para cada dibujo una frase... <i>Entendieron?</i> Sí?... ((segue a aula; zunzum))
E 4	<i>Escucha</i> los siguientes diálogos. Luego, <i>habla</i> con tu compañero y <i>anota</i> si son conversaciones formales o informales. ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 23).	P. <i>Pessoal</i> , baseado no que vocês já têm de conhecimentos de/de discurso informal e formal... <i>completen</i> com formal o informal. Claro que antes <i>tendrán que leer...</i> no?... ((segue a aula; zunzum))
E 5	<i>Fíjate bien.</i> “Señor”/”señora”/”señorita” se usan antes de apellidos o de títulos. ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 24)	P. Cuando vamos a <i>utilizar</i> señor señora señorita? A. ( ) ((zunzum))
E 6	<i>Completa</i> las siguientes frases con señor/señora/don/doña/usted, según convenga. ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 24)	<i>Observen y completen</i> ahí...A ver <del>han</del> <i>contestado</i> ((segue com a correção com alunos conversando simultaneamente))

**Quadro 2 – As marcas da enunção escrita do manual didático Español Ahora 1 e da enunção oral do professor – Aula 2.**

### ANEXO 3

Aula 3 14/04/05	Enunciação escrita dos autores	Enunciação oral do professor
E 1	<i>Completa</i> las siguientes frases con señor/señora/don/doña/usted, según convenga. ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 24)	P. A ver <i>se han contestado</i> ahí... Letra A? A. ( ) señora ((os alunos respondem, sendo que um deles fala mais alto de todos. O professor segue a aula corrigindo o exercício, sendo que pergunta e os alunos contestam, mas há sempre um zunzum))
E 2	<i>Completa</i> las frases con el artículo que convenga, según el sentido y el uso. ( <b>Mucho</b> 1, 2001, p. 17)	P. <i>Eu vou</i> passar umas frasezinhas no quadro no quadro para <i>vocês</i> ta... la da página 18, vocês vão não ta no livro, mas é dali que <i>vocês vão</i> vê as respostas. Tá? ... (zunzum entre alunos) A (.)
E 3	<i>Observa</i> las diferentes formas de tratamiento. ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 25).	P. En la página 25...habla de tú y vos... <i>Yo había explicado</i> en otra clase.. no? El uso de tú y vos...no?... ((alguns respondem sim outros não; conversas)) tú y vos son tratamientos formales o informales? A. Informal A. Informales P. Informales. Muy bien ((segue a aula))
E 4	<i>Escribe</i> la frase al lado de la foto que le corresponde. ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 26).	P. <i>Tentem encontrar</i> assim em cada foto e colocar uma frasezinha que combine com ela... ((os alunos fazem; há silêncio; há zunzum em outros momentos))
E 5	<i>Elabora</i> diálogos con las frases siguientes y <i>añade</i> otras que se te ocurran. ( <b>Español Ahora</b> , 2003, p. 28)	P. Então na página 28.... <i>a gente tem</i> o que aqui o?... Um montão de frase solta...né? A. Ahã:: ((um ou outro diz isso)) P. Que a gente vai fazer aqui ó?... <i>Vamos organizar</i> em diálogos essas frases aqui ...um diálogo com sentido... né? Bem organizadinho... <i>não precisa colocar</i> nome de pessoa...só <i>vão colocando</i> pergunta resposta e assim vai. <i>Tentem colocar</i> o máximo de expressões que que <i>vocês encontrarem</i> , tá? A. <i>Dá pra repiti o não?</i> ((um dos alunos pergunta)) P. Pode ( )... <i>Eu vou ajudando</i> vocês, tá? Como é a gente que começa o diálogo? Come que começa? ((segue a aula; períodos de silêncio e outros de ruído))

**Quadro 3 – As marcas da enunciação escrita do manual didático Español Ahora 1 e da enunciação oral do professor – Aula 3.**

## ANEXO 4

Aula 5 29/04/05	Enunção escrita dos autores	Enunção oral do professor
E 1	<i>Abre el oído. (Español Ahora 1, 2003, p. 32)</i>	P. <i>Pessoal, vamos começar então...Ah... Tú vas a ser María de los Ángeles solo tendrá que empezar... el diálogo y los demás... haber...Rodrigo... (Marcos)...y tú ( ) [( )]</i> los demás callados... y los demás CALLADOS... ((ruidos, conversas)) A. <i>Cala boca ((Um aluno fala))</i> P. ( )... <i>Puede empezar...</i> ((alunos fazem a leitura oral; silêncio por parte dos demais)) A. [[ ( ) ]] P. <i>Pessoal...vamos escutar agora para vocês anotarem bem como é que é a pronúncia então ((segue a aula; silêncio))</i>
E 2	<i>Señala la alternativa correcta de acuerdo con el texto. (Español Ahora 1, 2003, p. 32)</i>	P. <i>El ejercicio de/del diálogo en la página 33... A ver quehan contestado...ahí? ((segue aula com muito zunzum; o professor pergunta e os alunos respondem juntos em voz alta)).</i>
E 3	<i>Abre el oído. Escucha los textos y completa los espacios en blanco con las profesiones de los personajes. (Español Ahora 1, 2003, p. 34).</i>	P. <i>Tenemos que escuchar: la página 34... y vamos empezar a/a ver las profesiones... tá? Escuchen ycompleten ...ahí...</i> ((segue a aula; ruído no início, depois silêncio))
E 4	<i>Escucha y anota la relación familiar que los personajes tienen con Rodrigo. (Español Ahora 1, 2003, p. 35).</i>	Na página 35... <i>observem</i> aqui a família do Rodrigo... né? Tá o Rodrigo... a mãe dele. E do lado da mãe dele provavelmente seja quem? A. <i>Padre...abuelo...abuela</i>
E 5	<i>En grupos, utilicen los datos del ejercicio anterior para completar el siguiente cuadro. (Español Ahora 1, 2003, p. 35)</i>	P. <i>No:: exercício número dois...aonde tem um quadradinho aqui ó...vamo escutá e vamo colocá assim ó, as afirmações que vão ser dadas sobre o Rodrigo, sobre o pai dele a mãe dele e avó ((segue a aula; silêncio))</i>
E 6	<i>Analicen los datos contesten oralmente: ¿Quién es el mayor? ¿Y el menor? ¿Quién tiene más hermanos? ¿y menos?</i>	P. <i>Dá pra entender tudo... né? Vocês viram como é bem fácil Espanhol...né? Vamo vê...Rodrigo...Cuántos años tiene?</i> A. <i>15</i> A. [[ ( ) ]] P. <i>15 años</i> ((segue a aula com zunzum; professor pergunta e os alunos respondem o que escutaram))

**Quadro 4 – As marcas da enunção escrita do manual didático Español Ahora 1 e da enunção oral do professor – Aula 5.**

**Title:** The representations of teacher identity in Spanish language didactic manuals: an enunciative reading

**Author:** Kelly Cristini Granzotto Werner

**Abstract:** The present text presents the results of a study on the representation of teacher identity in Spanish-language didactic books. The theoretical frame employed is the Enunciative theory by Benveniste, particularly the notion of subjectivity in language. We analyzed the written enunciation in a teacher's manual and the teacher's oral enunciation through the observation, recording and transcription of 4 hours of class. Among other aspects the category of person was analyzed. Our departing point was the interactive relation between I-you in the classroom, which allows the constitution of interactive subjects in language. We checked two working hypotheses: if the teacher follows closely the discourse of the manual he/she presents him/herself as a repeater of someone else's discourse. If he/she does not repeat the manual, he/she then appears as the subject of his/her enunciation. We concluded that the teacher presented him/herself as a mediator between the book and the students, adopting his/her own discourse, but that the teacher and the students were dependent on the discourse in the book.

**Keywords:** enunciation; didactic discourse; subjectivity; didactic book.

**Titre:** Les représentations du sujet professeur dans le manuel didactique de langue espagnole: une lecture énonciative

**Auteur:** Kelly Cristini Granzotto Werner

**Résumé:** Ce texte présente les résultats d'une étude sur la représentation de la subjectivité du professeur dans le livre didactique de langue espagnole. Le référentiel théorique employé est la théorie de l'énonciation de Benveniste, surtout la notion de subjectivité dans le langage. On a fait l'analyse de l'énonciation écrite du manuel et de l'énonciation orale du professeur à travers l'observation, l'enregistrement et la transcription de quatre heures de cours. On a analysé la catégorie de personne parmi d'autres aspects. On est partis de la relation interactive je-tu, dans la salle de classe, ce qui a permis la constitution de ces sujets dans le langage. On a travaillé avec deux hypothèses: si le professeur profère fidèlement le discours du manuel, il est représenté comme le répéteur du discours d'autrui; s'il ne le répète pas, il se montre comme sujet de son énonciation. On a conclu que le professeur est représenté comme un médiateur entre le livre et les élèves, adoptant un discours propre, mais on a observé que le professeur et les élèves dépendent du discours du livre.

**Mots-clés:** énonciation; discours didactique; subjectivité; livre didactique.

**Título:** Las representaciones del sujeto profesor en el manual didáctico de lengua española: una lectura enunciativa

**Autor:** Kelly Cristini Granzotto Werner

**Resumen:** Este texto presenta los resultados de un estudio sobre la representación la subjetividad del profesor en el libro didáctico de lengua española. El referencial teórico utilizado es la teoría de la enunciaci3n de Benveniste, específicamente la noci3n de subjetividad en el lenguaje. Hicimos el análisis de la enunciaci3n escrita del manual y de la enunciaci3n oral del profesor, mediante observaci3n, grabaci3n y transcripci3n de cuatro horas de clase. Analizamos la categoría

de persona, entre otros aspectos. Partimos de la relación interactiva yo-tú, en el aula, lo que permitió la constitución de esos sujetos en el lenguaje. Trabajamos con dos hipótesis: si el profesor profiere fielmente el discurso del manual, se representa como un repetidor del discurso ajeno; si no lo repite, se muestra como sujeto de su enunciación. Concluimos que el profesor se representa como un mediador entre el libro y los alumnos, adoptando un discurso propio; pero, observamos que profesor y alumnos son dependientes del discurso del libro.

**Palabras-clave:** enunciación; discurso didáctico; subjetividad; libro didáctico.