

TABULEIRO DE LETRAS

**Hablamos y ‘enseñamos’ un ‘puoco’ de español:
um olhar sobre o imaginário discursivo veiculado na mídia brasileira**

**Hablamos y “enseñamos” un “puoco” de español:
una mirada hacia el imaginario discursivo vehiculado en los medios de comunicación
brasileños**

Fabiana Soares da Silva¹
Carolina Fernandes²

RESUMO: Os discursos que circulam na mídia acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Espanhola, bem como dos sujeitos *hispanohablantes*, contribuem diretamente para a criação e sustentação de um imaginário em torno dessa língua. Logo, partindo do pressuposto de que os discursos midiáticos são capazes de afetar o modo como os sujeitos se relacionam com a referida língua, buscou-se, a partir da perspectiva instaurada pela Análise do Discurso de linha Francesa, analisar como o imaginário sobre o ensino e a aprendizagem de espanhol veiculado na mídia pode ser compreendido, bem como as possíveis ressignificações que os “aprendizes” dessa língua podem fazer a partir desse tipo de discurso e os efeitos de sentido que esse imaginário pode gerar sobre os conceitos língua, ensino e aprendizagem de Espanhol. Para tanto, foram selecionados e analisados quatro vídeos publicitários de escolas de idiomas a partir de recortes de sequências discursivas que representassem o processo discursivo instaurador do imaginário sobre o espanhol. Os resultados evidenciam que, embora sejam produzidos diferentes efeitos de sentido em torno dos vídeos analisados, esses direcionam os sentidos para um único imaginário, o que reforça ainda mais os estereótipos criados e sustentados acerca da língua espanhola e dos sujeitos *hispanohablantes*.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de língua espanhola; Cultura; Imaginário discursivo; Efeitos de sentido; Mídia.

RESUMEN: Los discursos que circulan en los medios de comunicación acerca de la enseñanza y del aprendizaje de Lengua Española y a la vez de los sujetos *hispanohablantes* contribuyen directamente para la creación y sustentamiento de un imaginario alrededor de esa lengua. Así que, al tener en cuenta que los discursos de los medios de comunicación son capaces de afectar el modo como los sujetos se relacionan con la referida lengua, se propuso, a partir de la perspectiva instaurada por la área de Análisis de Discurso de línea Francesa, analizar como el imaginario sobre la enseñanza y el aprendizaje de español vehiculado en ese medio puede ser comprendido, bien como las posibles *re* significaciones que los “aprendices” de esa lengua pueden hacer a partir

¹ Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e Especialista em Leitura e Escrita pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail para contato: faby_unipampa@hotmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora do Curso de Letras na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail para contato: carolinafernandes@unipampa.edu.br



de ese tipo de discurso y los efectos de sentido que ese imaginario puede generar acerca de los conceptos lengua, enseñanza y aprendizaje de Español. Para tanto, se seleccionó y se analizó cuatro videos publicitarios de escuelas de idiomas a partir de recortes de secuencias discursivas que representaran el proceso discursivo instaurador del imaginario sobre el español. Los resultados evidencian que aunque sean producidos diferentes efectos de sentido alrededor de los videos analizados, esos direccionan los sentidos hacia un único imaginario, lo que refuerza todavía más los estereotipos creados y sustentados acerca da lengua española y de los sujetos *hispanohablantes*.

Palabras-clave: Enseñanza y aprendizaje de lengua española; Imaginario discursivo; Efectos de sentido; Medios de comunicación.

Considerações Iniciais

Embora o Brasil esteja muito próximo geograficamente de países de fala hispânica e, inclusive, faça fronteira com alguns desses países – como é o caso do Uruguai, do Paraguai e da Argentina, por exemplo –, ainda assim, o espanhol costuma ser pouco valorizado em nosso país, “já que muitos ainda apontam que aprender espanhol é apenas para possibilitar a comunicação com os países vizinhos” (MORAES, 2010, p. 26). Assim sendo, o ensino da língua espanhola possibilita ampliar as relações comerciais com países *hispanohablantes*, especialmente, a propósito do *Mercosul*. Em outras palavras, o nosso país se beneficia tanto da economia quanto de aspectos socioculturais desses países, uma vez que

para o Brasil durante muito tempo foi importante estabelecer vínculos com o povo hispano, dadas as suas aspirações de crescimento e desenvolvimento, entretanto até o advento da Lei 11.161/2005, a qual discorre sobre a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola nos cursos de Ensino Médio, o idioma de Cervantes ficou sempre relegado a segundo plano, não sendo valorado nem pelas contribuições do povo hispano, nem pela comunicação com os países vizinhos. (ibid, p. 25).

Como a língua espanhola começou a circular cada vez mais no território brasileiro, devido às relações comerciais, educativas e culturais estabelecidas com países *hispanohablantes*, criou-se, em 05 de agosto de 2005, a Lei nº. 11.161 com o intuito de garantir a inserção da língua espanhola no currículo oficial (MORAES, 2010. p. 35). Aprovada por Luis Inácio Lula da Silva, então presidente do país, essa lei propõe que a língua espanhola seja ofertada obrigatoriamente nas escolas públicas e privadas no Ensino Médio, sendo facultativa a sua implementação nos currículos plenos de Ensino Fundamental. Embora

a referida lei tenha surgido como um “direito ao pluriculturalismo e multilinguismo em nossas escolas” [...], “a aprendizagem dessa língua ainda encontra entraves por toda a discriminação sofrida no seu processo de inclusão no nosso sistema educacional” (ibid, p. 7). Dessa forma, pode-se dizer que tanto a oferta quanto a procura pela língua espanhola, ainda hoje, costuma ser bastante baixa, devido ao fato de esta ser considerada, pelo efeito de senso comum, como uma língua “familiar” (CELADA, 2002), ou seja, fácil de ser compreendida.

Muitos são os motivos que podem levar alguém a querer aprender um novo idioma: as demandas de seu trabalho, o interesse pela política ou pela história de um determinado país, ou ainda, pelo simples prazer e gosto por sua cultura, arte e/ou literatura, entre outros. Tendo em vista essas questões, várias escolas de idiomas, que antes ofereciam quase que exclusivamente cursos de inglês e francês, acabaram investindo bem mais no ensino de língua espanhola, após o surgimento do Mercosul em função da maior procura de cursos que facilitassem o intercâmbio econômico e cultural com os países latino-americanos.

Nos últimos anos, pode-se dizer que tanto o governo brasileiro quanto as escolas de idiomas têm feito maiores investimentos nesse âmbito. Contudo, ainda existem aspectos que nos distanciam de nossos “*hermanos*”, como, por exemplo, os estereótipos que comumente criamos e reproduzimos sobre esses sujeitos e suas culturas. Um desses estereótipos, por sua vez, diz respeito à ideia de “proximidade” entre o português e o espanhol. De acordo com Fanjul (2002, p. 11, grifo do autor), esse tipo de estereótipo cria vários efeitos de sentido, “entre os quais, o que mais tem interferido na aprendizagem de ambas as línguas é a compreensão de que “espanhol e português são muito parecidos” e que, por isso, não há porque estudá-las sistematicamente”. “Com base nessa premissa, pensa-se que “espanhol é fácil” e que a diferença entre as línguas resume-se a algumas problemáticas linguísticas, como a estruturação sintática, a distinção fonética, os exemplos de falsos cognatos, etc.” (ibid, p. 12, grifo do autor).

Ainda de acordo com Fanjul, essa ideia está tão cristalizada no senso-comum brasileiro, a ponto de várias campanhas publicitárias de escolas de idiomas acabarem se servindo desse imaginário ao mostrarem situações em que brasileiros confundem o significado de palavras como “embarazada” ou “suya”, por exemplo, o que provoca riso nos interlocutores. Por conseguinte, essas questões acabam impactando não somente o imaginário desses sujeitos, mas também o ensino, a aprendizagem e a relação que eles mantêm ou

possam vir a manter com sujeitos de fala hispânica, o que pode se tornar um obstáculo a mais para a aprendizagem.

A mídia, por sua vez, enquanto evento discursivo, acontecimento da linguagem (ORLANDI, 1999, p. 96), além de ser responsável pelo “modo de circulação da linguagem”, também “impõe sua forma de gerenciamento dos gestos de interpretação”, ou seja, muito além de ser um mero veículo de informação, a mídia é uma das mais importantes formadoras de opinião existentes. Por estar tão presente na vida dos sujeitos, atua como uma importante ferramenta para a construção e manutenção do senso comum, visto que, de acordo com Cruz (2007), os discursos midiáticos são capazes de afetar não apenas o modo como os sujeitos se relacionam entre si e com o mundo, mas também a maneira de pensar e de agir socialmente. A televisão, por exemplo, desempenha um papel fundamental na propagação de estereótipos e ideologias, geralmente relacionadas às elites capitalistas e, por isso, é hoje uma das maiores instituições de controle social.

Sendo assim, pode-se dizer que, de modo geral, os vídeos publicitários costumam evocar discursos partilhados pela sociedade, baseando-se no que já faz parte do senso comum, no que já é pré-construído, naquilo que “todo mundo sabe” e que, “em uma situação dada, pode ser e entender, sob a forma de evidências do ‘contexto situacional’” (PÊCHEUX, 1995, p. 171). Seguindo essa linha de raciocínio, Cruz (2007, p. 6) sustenta que

o discurso publicitário para representar homens e mulheres, utiliza padrões de categorização, classificação, hierarquização e ordenação da realidade e das relações entre as pessoas, capazes de significar os contextos desejados de forma a torná-los compreensivos e consumíveis. Dessa maneira, as propagandas vendem estilos de vida, sentimentos, visões de mundo, fazendo com que, mesmo que não compreemos os seus produtos, estamos consumindo e reproduzindo os seus discursos.

Desse modo, não somos persuadidos apenas pelo uso de verbos no imperativo como “Compre”, “Beba” ou “Prove”, por exemplo, mas sim por ideologias com as quais nos identificamos. Logo, uma das maiores consequências disso tudo diz respeito ao modo como grande parte dos espectadores/interlocutores tem reagido perante o recorte do real que lhes é apresentado como efeito da realidade, o que costuma levá-los a um tipo de alienação, visto que a sua interpelação em sujeito do discurso se dá, conforme Pêcheux (1995), por meio de sua identificação com uma determinada formação discursiva (FD). Consequentemente,

diversos equívocos e estereótipos são alimentados e *ressignificados* em programas de humor, ou ainda, em vídeos publicitários.

Como diria Fanjul (2002, p. 17, grifo do autor), “não faltam piadas (...) e anedotas tolas e repetidas sobre alguém que estava falando com um brasileiro e entendeu “tudo errado””. O autor se questiona se realmente há pessoas que possam se enganar assim, “embora o marketing do ensino das nossas línguas se utilize constantemente desse repertório de lugares comuns” (ibid). Em outras palavras, esses discursos são reproduzidos e acabam recebendo diferentes significados, a partir do lugar que os sujeitos ocupam, ou melhor, de acordo com a sua FD, seja na condição de aprendiz, professor, humorista ou de jornalista, por exemplo.

Partindo do pressuposto de que os discursos midiáticos são capazes de afetar o modo como os sujeitos se relacionam com a língua espanhola, o presente trabalho tem como objetivo principal, a partir da perspectiva instaurada pela Análise do Discurso de linha Francesa (AD), analisar como pode ser compreendido o imaginário sobre o ensino, a aprendizagem de espanhol e os sujeitos *hispanohablantes* veiculado na mídia, bem como as possíveis ressignificações que os “aprendizes” dessa língua costumam fazer, a partir desse tipo de discurso, e os efeitos de sentido que esse imaginário discursivo pode gerar acerca dos conceitos língua, ensino e aprendizagem de Espanhol.

1 Ensino, Língua e Sujeito: Espaços de (re)significações

1.1 Língua(gem), discurso e história: breves considerações a partir da perspectiva instaurada pela Análise de Discurso de linha Francesa

Existem muitas maneiras de se estudar a linguagem, e tudo irá depender do nosso objeto de estudo, bem como dos nossos objetivos de pesquisa. Conforme Orlandi (2002), podemos, por exemplo, concentrar a nossa atenção sobre a língua enquanto sistema de signos ou como sistema de regras formais e então teremos a Linguística, ou ainda, nos focarmos nas normas do bem dizer, o que corresponderia à gramática normativa. Ao longo do tempo, diversos estudos surgiram acerca da linguagem, na tentativa de descrevê-la e/ou explicá-la. No entanto, tendo em vista a complexidade de que se constitui a linguagem, nenhum estudo até hoje foi capaz de abarcar todas as suas peculiaridades – e acredita-se que nunca o será.

Com o intuito de romper com a concepção instrumental de linguagem que se tinha até os anos sessenta e de elaborar uma concepção que abrangesse o ‘discurso’, isto é, mostrando que “não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um "efeito de sentidos" entre os pontos A e B” (GADET & HAK, 1997, p. 8), eis então que surgem os estudos do filósofo francês Michel Pêcheux. Seguindo essa perspectiva do discurso, pode-se dizer que não se trata de uma mera transmissão de mensagem, mas sim de uma informação emitida de A para B (interlocutores), provida de efeito de sentidos, uma vez que ambos os interlocutores designam determinados lugares sociais e passam a ser representados no e pelo discurso, conforme sustentado na seguinte passagem:

os agentes deste sistema reconhecem eles próprios seu lugar sem terem recebido formalmente uma ordem, ou mesmo sem "saber" que têm um lugar definido no sistema de produção. Quando alguém se vê obrigado a ocupar um lugar dentro de um sistema de trabalho, este processo já se deu anteriormente; tal pessoa sabe, por exemplo, que é um trabalhador e sabe o que tudo isto implica. (...) O processo pelo qual os agentes são colocados em seu lugar é apagado; não vemos senão as aparências externas e as consequências. Para compreender como este processo se situa em um mesmo movimento, (...) devemos renunciar a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. (ibid, p. 26).

Em outras palavras, a comunicação jamais será uma mera transmissão de informação, mas sim, um processo de interpelação ideológica (ALTHUSSER, 1996), conforme será abordado nas próximas subseções.

A Análise do Discurso (AD) a qual seguimos surgiu na França, nos anos sessenta, a partir da articulação de três campos do saber científico: linguística, psicanálise e marxismo. Isso significa dizer que,

com a linguística ficamos sabendo que a língua não é transparente; ela tem sua ordem marcada por sua materialidade que lhe é própria. Com o marxismo ficamos sabendo que a história tem sua materialidade: o homem faz a história, mas ela não lhe é transparente. Finalmente, com a psicanálise é o sujeito que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo. São, pois, essas diferentes formas de materialidade - de não transparência - que vão constituir o cerne do conhecimento de cada um desses campos de saber. (ORLANDI, 2006, p. 13).

Assim sendo, Pêcheux fez intervir o “discurso” e se opôs à literalidade, para buscar o que está na ordem do “equivoco” e do “pré-construído”. Por conseguinte, “a língua da estabilidade, simples instrumento de comunicação, foi deixada de lado para que se pudesse olhar para a materialidade da língua, (...) abandonando a dicotomia língua e fala para ir em busca da relação entre língua e discurso, relação constitutiva e historicamente determinada” (DE NARDI, 2007, p. 41). Dito de outro modo, “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da história” (ORLANDI, 2002, p. 15). Em suma, Pêcheux pretendia desenvolver um tipo de estudo que abarcasse tanto o processo de produção da linguagem quanto a sua relação com a exterioridade, que considerasse o texto na sua opacidade.

1.2 Algumas reflexões acerca de conceitos basilares para a Análise de Discurso

Para Pêcheux (1990), discurso é um “efeito de sentidos produzido entre interlocutores”. Seguindo essa perspectiva, Orlandi acrescenta que é no funcionamento da linguagem que os sujeitos envolvidos produzem sentidos, estes que, por sua vez, são inevitavelmente “afetados pela língua e pela história” (2000, p. 21). Assim sendo, pode-se dizer que o discurso é um efeito de sentido construído entre locutores e situado em uma dada formação social que determina lugares representados nos processos discursivos pelo filtro das “formações imaginárias”, isto é, formações que designam o lugar que os locutores se atribuem mutuamente. Logo, se o contexto é constitutivo do sentido, o “dizer”, por sua vez, sempre estará vinculado a determinadas condições de produção. Em outras palavras, o discurso sempre corresponderá a certo lugar no interior de uma determinada formação social, ou seja, “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1995, p.77).

Essas condições envolvem uma situação mais imediata, como a sala de aula. Pensando na sala de aula em seu contexto mais amplo, o sócio-histórico e ideológico, pode-se dizer que nesse contexto estão incluídos os interlocutores professor e aluno, bem como as posições que ambos ocupam na sociedade. Conforme Cavaleiro (2005), essas imagens que os sujeitos fazem de suas próprias posições e das posições dos outros em relação a si, é o que

Pêcheux denomina “formações imaginárias”. Isso significa dizer que todo sujeito é um sujeito da linguagem; antes mesmo do seu nascimento, já existe um sistema de valores que o antecede (ALTHUSSER, 1996), que lhe é “pré-existente” e que, inevitavelmente, o constituirá enquanto tal. Cabe destacar que a AD não se preocupa com o sujeito empírico, com aquele sujeito que tem RG e CPF, quer dizer, quando se fala em professor não é dele que se está falando exatamente, mas sim da imagem que a sociedade faz dessa categoria profissional, de sua posição-sujeito projetada no discurso. Esse tipo de projeção se efetiva por meio das formações imaginárias que permeiam todo discurso, com base na imagem que o sujeito faz de si mesmo, de seu interlocutor ou até mesmo do próprio objeto do discurso.

Louis Althusser (1996), um dos estudiosos mais influentes na filosofia marxista, definiu esse processo como “interpelação”. Segundo ele, o sujeito sempre será interpelado ideologicamente, quer dizer, ou a ideologia recruta sujeitos entre os indivíduos ou transforma os indivíduos em sujeitos. Assim sendo, a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso dependerá da formação discursiva com a qual ele se identifica. De acordo com Orlandi (2006), os indivíduos são interpelados em sujeitos de seu discurso à medida que se identificam com determinadas formações discursivas. Logo, é impossível pensar o sentido e o sujeito sem a ideologia, do mesmo modo que não se pode pensar em ideologia sem se pensar na linguagem.

Portanto, se não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, pode-se dizer que “o sujeito se constitui pelo esquecimento do que o determina, pois é do funcionamento da ideologia em geral que resulta a interpelação dos indivíduos em sujeitos” (ORLANDI, 2006, p. 18). Ainda de acordo com a autora, essa interpelação, por sua vez, ocorre por meio das formações ideológicas que fornecem ao sujeito sua “realidade” enquanto sistema de evidências e significações percebidas. Por conseguinte,

o que faz a ideologia é legitimar o dizer do sujeito, processo que se dá no interior de uma formação discursiva, espaço em que o sujeito encontra um lugar de dizer e onde os efeitos de sentido simulam a sua estabilidade, tornando transparente o que é essencialmente opaco, tornando literal o que é essencialmente ideológico. (DE NARDI, 2007, p. 39).

Entende-se, pois, que a ideologia direciona a interpretação dos sentidos, direção essa determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários.

(ORLANDI, 1996, p. 31). Desse modo, se o discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é materialidade específica do discurso, pode-se inferir que a relação entre língua e ideologia afeta, inevitavelmente, a constituição do sujeito e do sentido.

De modo geral, Pêcheux buscou em Althusser elementos que lhe permitissem falar do caráter material da ideologia, que atravessassem as relações de produção e que dessem conta da aparência de naturalidade que ideologia imprime nas coisas, inclusive na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Por conseguinte, a ideologia passa a produzir um “efeito de completude dos sentidos, ou seja, naturalizam-se alguns sentidos e se faz com que outros sejam rejeitados, excluídos, ocultando tanto o processo de sua constituição quanto as condições de produção que o envolvem” (DE NARDI, 2007, p. 62), e é exatamente a partir dessa naturalização dos sentidos que se cria o efeito de estereótipo. Assim sendo,

a ideologia aqui, não se define como conjunto de representações, nem muito menos como ocultação da realidade. Ela é uma prática significativa. Necessidade da interpretação, a ideologia não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique. (ORLANDI, 1996, p. 48).

Conforme pode ser observado nessa passagem, Pêcheux sustenta que a ideologia e o inconsciente estão materialmente ligados pela língua e que ambos “constituem o sujeito da AD, no qual interior e exterior não se opõem, estão interligados” e que “desde sua constituição o sujeito se vê atravessado por essas duas ordens, que representam a articulação entre o social e o individual” (DE NARDI, 2007, p. 63). Isso se justifica perante o fato de que é na língua e pela língua que se produzem certas ilusões, as quais, por sua vez, dão ao sujeito a “certeza” de ele ser a origem de seus pensamentos e de ter o controle de suas intenções e efeitos de seus discursos.

1.3 Esquecimentos: entre o dito e o esquecido

As últimas questões abordadas na subseção anterior vêm ao encontro do que a AD denomina “esquecimento”. Esse conceito, por sua vez, pode ser dividido em “esquecimento número 1” e “esquecimento número 2”. Segundo Orlandi (2006), o esquecimento número 1 é da ordem do ideológico e do inconsciente, ou seja, o sujeito se constitui à medida que ele “esquece” aquilo que o determina, a partir da sua inscrição numa dada formação discursiva e

de sua ilusão de ser a origem do que diz. Já o esquecimento número 2, esse é da ordem do sujeito e do sentido. Nesse caso, entra em xeque a ordem da formulação, isto é, “o sujeito esquece que há outros sentidos possíveis” e “ao longo de seu dizer vão-se formando famílias parafrásticas de tudo aquilo que ele podia dizer, mas não disse” (ibid. p. 21), a ponto de ele acreditar que exista uma relação natural e imediata entre a palavra e a coisa.

Retomando outras propostas de Pêcheux, igualmente importantes, pode-se destacar o que ele denomina como “interdiscurso” e “intradiscurso”. O autor propõe que a linguagem seja estruturada nesses dois eixos e sustenta que estes se atravessam e se complementam: No eixo horizontal, tem-se o “intradiscurso”, que diz respeito à sequencialidade da cadeia da fala, ao modo como o discurso opera sob si mesmo, envolvendo aspectos linguísticos, ideológicos, simbólicos, entre outros. Enquanto isso, no eixo vertical, encontra-se o “interdiscurso”, no qual se situam todos os dizeres “já ditos; é um conjunto de “enunciações já-ditas e esquecidas” que retornam ao discurso. Desse modo, o sentido de um texto não se dá *a priori* pelo seu enunciador; muito pelo contrário, os sentidos de um texto são construídos a partir de complexas relações entre os usos da linguagem e as formações discursivas. Cabe destacar que o linguista ainda propõe uma subdivisão do interdiscurso em duas categorias: intradiscurso e pré-construído.

Semelhante ao modo como fora denominado anteriormente, o “intradiscurso”, nesse caso, também se refere ao funcionamento do discurso sob si mesmo. Por outro lado, o “pré-construído” é o “sempre já aí” da interpelação ideológica, o que representa a universalidade, fornecendo a matéria-prima pela qual o sujeito se constitui em sujeito falante (PÊCHEUX, 1995, p. 164). Em outras palavras, o “pré-construído” é responsável por produzir o efeito de estereótipo, é ele quem engessa e cria certos imaginários, tais como o imaginário construído acerca do ensino e da aprendizagem de língua espanhola. De acordo com essa perspectiva, para que uma palavra tenha sentido, é preciso que ela já faça sentido, que seja efeito do “já-dito”, do interdiscurso.

Para Pêcheux, os sentidos das palavras dependem das formações discursivas nas quais se encontram intrincadas as formações ideológicas. Logo, o sentido de uma palavra dependerá da formação ideológica à qual esse sentido esteja vinculado. No caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, conforme Cavalheiro (2005), faz-se necessário “repensar e renomear” as coisas do mundo, entendendo a diferença dos sentidos de

palavras e expressões que não existem em sua língua materna. Portanto, “é ver o mundo com outros olhos, sobre uma perspectiva diferente” (ibid, p. 40). Enfim, não há um sentido literal, um sentido “original” e mais importante que outro; os sentidos mudam conforme as posições sustentadas por aqueles que os empregam.

1.4 Breves considerações sobre o imaginário

Entre as principais contribuições dos estudos lacanianos para a AD, é possível destacar os conceitos de “real”, “simbólico” e “imaginário”. Lacan (1976) sustenta que o sujeito tece representações para a realidade não apenas por meio da linguagem, enquanto sistema simbólico, mas também mediante as relações imaginárias que mantém consigo mesmo e com os outros. Tendo em vista os objetivos deste trabalho, nos deteremos apenas ao imaginário.

Assim como outros conceitos, a noção de imaginário também ganha sua especificidade na AD. Conforme referido anteriormente, não existe uma relação direta entre o mundo e a linguagem, entre a coisa e a palavra, todavia, segundo Orlandi (1996), funciona como se fosse, visto que o imaginário nos dá um efeito de evidência, uma ilusão referencial. Para se ter ideia, o imaginário é tão eficaz que pode, inclusive, determinar diversas transformações nas relações sociais e, ainda, construir certas práticas, visto que “é através de um processo imaginário que o sentido se produz no sujeito, na relação que interliga linguagem/pensamento/mundo” (ibid, p. 133). Por conseguinte, mesmo que o sujeito acredite que possa “apreender a realidade”, que seja capaz de descrever a realidade, essa impressão não passa de uma mera ilusão.

Assim sendo, o imaginário não só é constitutivo do sujeito, mas também uma condição básica para a relação entre o mundo e a linguagem, uma vez que é por meio desse imaginário que se cria um contexto ilusório, como se cada palavra correspondesse a cada coisa do mundo. Ao se deslocar uma língua de um espaço para outro, por exemplo, são produzidos, inevitavelmente, certos movimentos de memória que a tornam “outra língua”, pois, de acordo com De Nardi (2007, p. 43), “essa língua se historiciza nesse outro espaço e passa a falar de uma realidade distinta, diversa daquela em que foi concebida, e, portanto, constitui-se em uma nova língua”. Segundo a autora, é exatamente isso que aconteceu com o

Brasil em relação à língua portuguesa e com os demais países da América Latina, no que tange ao espanhol. Desse modo, afirma que

as línguas dos colonizadores não passam impunes pela travessia do atlântico e, quando chegam em nossas terras, passam a produzir discursividades muito diferentes daquelas que se produziam em território europeu, porque encontram outros sujeitos, outras histórias, outras línguas que passam a atravessá-las. (DE NARDI, 2007, p. 43).

Considerando tais pressupostos, pode-se dizer que, ao longo da história da colonização, criou-se um efeito imaginário sobre as línguas dos povos colonizadores e dos colonizados que as fez aparentar homogeneidade, como se existisse uma única língua nacional. Ainda de acordo com a pesquisadora, no que se refere ao espanhol, por exemplo, “a seleção de elementos isolados que caracterizam o argentino, o uruguaio, o chileno” e assim por diante, “produzem um apagamento desse movimento de diferença pelo qual se funda, na língua, um lugar de dizer que, nesse caso, não é o da península, mas desse espaço no qual o idioma trazido se ressignifica” (ibid, p. 44). Em suma, o “imaginário” acaba operando como uma rede de sentidos, circulando como verdade, como algo dado ou imposto socialmente, pré-existente ao sujeito, ligado sempre a uma determinada formação imaginária e ideológica.

2 Procedimentos Metodológicos

Tendo em vista à natureza deste trabalho e seu limite de extensão, dos seis vídeos analisados, anteriormente, na íntegra, serão apresentados, neste artigo, apenas quatro. Desses quatro vídeos selecionados, três são publicitários, sendo que dois estão vinculados a duas escolas de idiomas e um versa sobre o material didático “*Español Sí!*”. O quarto material eleito é um vídeo amador elaborado, segundo o produtor, para “alunos iniciantes”. Todos esses vídeos estão disponíveis no site *Youtube*. A escolha do *corpus* se deu mediante o fato de que todos esses materiais possuem elementos em comum, no que tange ao ensino e à aprendizagem de ELE.

Quanto à análise desses materiais, esta foi realizada a partir de recortes de “sequências discursivas” (ORLANDI, 1987), ou seja, de porções da materialidade linguísticas que representassem discursos sobre a língua, o ensino e a aprendizagem de Espanhol. Em

virtude desse critério, não analisaremos todos os vídeos em sua extensão, mas sim a relação que eles mantêm com a exterioridade que lhes é constitutiva. Os recortes selecionados serão representados por meio da sigla SD (Sequência Discursiva), seguida de um número.

3 Da Teoria à Prática: um olhar sobre os vídeos selecionados

Primeiramente, analisaremos um vídeo amador que encontramos disponível no *Youtube*. Selecionamos esse vídeo³, em função do modo como este foi “produzido”, isto é, trata-se de um sujeito que ironiza o ensino de ELE, e que, ao tentar expressar-se em espanhol, acaba por produzir um “portunhol”. De acordo com Mota (2012, p. 206), “falar o portunhol na mídia é ser divertido, é procurar causar o riso no espectador, o que faz com que essa língua assuma um matiz pitoresco e, até mesmo, ridículo.”



Neste vídeo, por exemplo, o sujeito se projeta como “professor”, atuando como se dominasse o idioma espanhol, a ponto de ensiná-lo a quem, segundo ele, não teria condições financeiras de pagar um curso particular:

³ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mhcmqcdk2-w>



SD 02

¡Hola!, ¿cómo estás? Esa noche iremos aprender una **nova** palabra en español para todos **aqueles** **alunos** que no **tien** condición de pagar **aulas** particulares.

Yo estoy aquí **me disponibilizando** todas las noches para **ensinar lo** español gratuitamente para todas las **piersonas** que **tien corage** y amor en el corazón y **tien muy** necesidad de hablar en español.

Vamos **começar** con los **comprimientos** de los **dias**. Un **ixemplo** sería cuando llegas la parte de la mañana a **ca**sa de una **piersona** y se **comprimientan**, se **diz** “Buenos **dias**, buenos **dias**” que **quer dizer** la **mesma co**sa que “good morning, good morning” **in** américa. **Entón** “good morning” para **qualquier** situación en español **ficaria** “Buenos días”, ¿cierto? Buenos días. (...)

SD 3

Como pode ser observado, o sujeito-produtor do vídeo inicialmente cumprimenta seus “alunos” em “espanhol”, explica o que irão aprender naquela noite e somente depois passa a desenvolver sua “aula”, tendo como foco o aprendizado de “novas palavras” e das formas de “comprimiento de los días”. A partir dessas passagens, é possível perceber o nível de “conhecimento” e “proficiência” que o dito “professirito” tem da língua, conhecimento este baseado, ilusoriamente, na criação de palavras e na generalização de regras do espanhol, como é o caso da ditongação⁴, por exemplo. O vídeo traz à tona a tendência que os sujeitos têm de resumir as diferenças entre as línguas portuguesa e espanhola a algumas problemáticas linguísticas, tais como a estruturação sintática e/ou a distinção fonética (FANJUL, 2002, p. 12, grifo do autor).

⁴A ditongação é um fenômeno fonético de *diferenciação tímbrica* que ocorre no interior de uma vogal, cujo resultado é a sua transformação em ditongo. Em outras palavras, geralmente acrescenta-se uma semivogal [j] ou [w] em posição anterior ou posterior em relação a outra vogal, gerando assim um ditongo. Exemplo: Quero (português) passa para Quiero (espanhol). Mais informações podem ser obtidas em [http://www.infopedia.pt/\\$ditongacao](http://www.infopedia.pt/$ditongacao).

Para facilitar a visualização, foram destacadas, em verde, algumas palavras que permaneceram em português ou que não foram pronunciadas de acordo com as possibilidades oferecidas pelo sistema fonético do espanhol, como ocorre em “cosa” e “dia”; já nos casos em que apareceram palavras inventadas, ou cujo uso não se aplica às regras do espanhol, estas foram destacadas na cor vermelha, tais como “comprimientos” e “piersonas”, o que reforça a tendência que os sujeitos têm de “diptongar” as palavras em espanhol. Quanto às imagens que compõem o vídeo, encontramos termos como “professirito, pokito e aulita” que exemplificam outro tipo de generalização – geralmente utilizada para formar o diminutivo – como se o simples acréscimo dos sufixos “ita” e “ito” se aplicasse a todas as palavras da língua espanhola.

Com base nesses últimos exemplos, podemos recuperar discursos típicos do senso comum, tais como “o espanhol é tão fácil que qualquer um pode ensinar e/ou aprender”, ou ainda, “espanhol e português são línguas muito semelhantes”. Cabe destacar que, além dessas questões, outro aspecto que nos chamou a atenção diz respeito ao sotaque⁵ do sujeito que, na tentativa de passar mais segurança e credibilidade aos seus “alunos” e a quem estivesse assistindo ao seu vídeo, força um “sotaque peninsular”⁶ (espanhol da Espanha), na medida em que articula praticamente todos os sons com a língua entre os dentes, sendo que somente os sons /z/, quando combinado com vogais, e /s/, quando seguido de /e/ ou /i/, costumam ser pronunciados pelos espanhóis como se a língua estivesse entre os dentes. Tudo isso vem ao encontro do que estamos sustentando desde o começo deste trabalho, quando afirmamos que um dos possíveis obstáculos para a oferta e a procura da língua espanhola possa estar justamente ligado ao fato de que esse idioma costuma ser considerado, pelo efeito de senso comum, como uma língua “familiar” (CELADA, 2002), facilmente compreendida por nós brasileiros.

No entendimento de que todo discurso é um efeito de sentido construído entre locutores e situado em uma dada formação social, podemos dizer que essa concepção que o sujeito-produtor do vídeo amador tem sobre a língua não surgiu do nada, não foi criada por

⁵ O sotaque é aqui visto como “domínio” proficiente da língua, como se o “domínio de uma língua/” se desse a partir do “domínio de seus sons”.

⁶ O sotaque espanhol possui variações internas, mas só os espanhóis são conhecidos pela diferença na pronúncia do Z quando combinado com as vogais, ou de C quando seguido de E ou I. Na região centro-norte da Espanha, o som de cerveza, corazón e empece, por exemplo, é pronunciado como se a língua estivesse entre os dentes ao dizer a palavra. Mais informações podem ser obtidas em <http://louderidiomas.blogspot.com.br/2012/09/os-diversos-sotaques-da-lingua.html>

ele, visto que nenhum sujeito é origem de seu dizer; muito pelo contrário, apenas reforça o imaginário criado acerca do espanhol e sustentado pelo senso comum. Além disso, temos as imagens que o sujeito projeta sobre sua própria posição e sobre as posições professor e aluno, pois, como vimos, o sujeito se projeta como aquele capaz de ensinar, e o internauta, como aquele que deseja e ou precisa aprender, mas que, devido às suas condições financeiras, não pode pagar um curso ou aulas particulares.

O seguinte vídeo, denominado “Aventuras de turistas brasileiros⁷” dialoga, de certo modo, com o vídeo anterior, na medida em que ambos reforçam o estereótipo criado em torno da língua espanhola e do modo como os “verdadeiros falantes de espanhol” costumam falar, ou seja, os espanhóis, conforme pode ser visualizado a seguir:

Um casal está num restaurante luxuoso, e pelo que tudo indica se trata de um restaurante espanhol. De imediato, um garçom se aproxima (simultaneamente a mulher sinaliza – com o dedo – ao marido, lembrando-o que ele precisa “colocar a língua entre os dentes”) e pergunta:

(Música espanhola ao fundo até o momento que o garçom começa a falar)

Garçom: ¿Qué van a servirse?

Marido: ¿Qué tal *(levantando bem a língua)* dos pescados?

Garçom: Ah, exquisito, exquisito.

Esposa: É... ¿Cómo está este “prato” acá? *(mostrando o menu)*

Garçom: Muy exquisito, muy exquisito.

Marido: Acá é tudo “esquisito”?!

Garçom: Seguro, señor. Eh, ¿puedo colgar su saco?

Marido: Pegar o quê? *(o homem e mulher se olham e riem)*

Garçom: El saco.

SD 4

Depois disso, o casal se levanta da mesa rindo e a mulher comenta: “ih, vam’bora”. Imediatamente o marido oferece ao garçom uma flor que estava sobre a mesa e a mulher segue dizendo “Tá tudo muito “esquisito” (risos). Nesse caso, nos deparamos não apenas com o discurso de que para falar a língua espanhola basta “colocar a língua pra fora”, ou como diria Moraes (2010, p. 26, grifos do autor), “bastaria enrolar um pouco a língua (...) que já estaríamos suficientemente nos comunicando com o povo hispano-falante”, mas, acima de tudo, com toda uma situação criada a partir de um mal entendido ocasionado pelo uso das

⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JsZlXciWux4>

palavras “exquisito”⁸ e “saco”⁹, termos esses considerados como “falsos cognatos”¹⁰ ou mais comumente conhecidos como “falsos amigos”.

O fato de o casal ter saído depressa do restaurante mostra como o uso desses termos pode gerar certas confusões, devido à proximidade das línguas, visto que o espanhol costuma ser considerado, por grande parte dos brasileiros, como uma língua muito “parecida com o português”, como se a diferença entre as línguas se resumisse apenas a algumas “problemáticas linguísticas, como a estruturação sintática, a distinção fonética, os exemplos de “falsos cognatos” etc.” (FANJUL, 2002, p. 12, grifo do autor), como pode ser observado nesse vídeo.

O próximo vídeo¹¹ vem corroborar o que acabamos de sustentar. Tudo ocorre num estádio de futebol. Um repórter se direciona a um dos jogadores e faz a seguinte chamada:

<p>Aquí tenemos una exclusiva, el artijero brasileño, José, el Matador. Repórter: ¿José, de dónde viene su apodo, “El Matador”? Jugador: Sí, eres, en ser un especialista en matar y “chutar” la “buela”. Repórter: ¿Matar a la abuela¹²? (<i>cara de sorpresa</i>) Jugador: Sí, sí. Repórter: Bueno, José, va a entrar porque el equipo necesita un jugador zurdo y fresco. Jugador: O quê? Repórter: Zurdo y fresco. Jugador: Tá me estranhando, rapá? (<i>o mesmo cobre a câmera e vai para cima do repórter</i>) (<i>música espanhola ao fundo</i>) Repórter: No fue eso...</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">SD 5</div>
--	---

Como é possível observar, estamos mais uma vez diante de uma situação na qual duas pessoas se desentendem, neste caso, devido ao uso dos termos “zurdo”¹³ e “fresco”¹⁴, estes que, por sua vez, acabam ofendendo o jogador entrevistado. O mal entendido começa quando o jogador está explicando o porquê de seu apelido, o que causou certa estranheza ao repórter, fato que pode ser facilmente visualizado por meio de sua expressão facial.

⁸ Exquisito = excelente, delicioso.

⁹ Saco = paletó

¹⁰ Cognatos são palavras que têm, etimologicamente, uma origem comum. Frequentemente, o termo é utilizado para destacar pares de palavras de duas línguas que têm origem comum, grafias idênticas ou semelhantes, mas que evoluíram de forma diferente, total ou parcialmente, quanto ao significado. Mais informações podem ser obtidas em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cognato>.

¹¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YosC9nJAzQE>

¹² Abuela = avó

¹³ Zurdo = canhoto

¹⁴ Fresco = tranquilo, descansado

Assim como acontece no caso anterior, ambos os sujeitos confundem os significados das palavras. Essa questão vem ao encontro do questionamento que Fanjul (2002) faz sobre a possibilidade de ainda haver pessoas que possam se enganar assim e a frequência com a qual isso costuma ocorrer. Conforme referido anteriormente, esse tipo de discurso acaba afetando não apenas o modo como o ensino e a aprendizagem de língua espanhola são significados, mas também as expectativas e os estereótipos que os aprendizes brasileiros acabam criando em torno dessa língua, dos falantes e de sua cultura.

Passemos agora ao quarto e último vídeo selecionado. Esse vídeo foi produzido pela Editora Abril, a fim de vender o curso multimídia “Español ¡Sí!”, que, segundo a editora, pode ser concluído em apenas 24 semanas, como, onde e quando o aluno quiser.



SD 6

Dois homens (sentados diante de uma grande mesa, ambos estão de terno e gravata) recebem uma mensagem da secretária da empresa, via telefone. Esta, por sua vez, anuncia:

Secretária: Seu García na linha.

Chefe: **Olá**, García. Te **presento** Pedro de la contabilidad.

SD 7

García: ¡Hola, Pedro, mucho gusto! ¿A qué coordinador enviaste el informe?

Pedro: Sí. *(faz cara de quem não entendeu muito bem)*

García: La planificación de las ventas, la comida para perros, ¿no?

Pedro: **É**, no, no. *(continua com uma expressão de quem não está entendendo e seu chefe lhe olha)*

García: ¿No?

Pedro: Sí. *(seu chefe não para de olhá-lo)*

García: ¿Qué pasa, Pedro? ¿No comprende lo que digo?

Pedro: **Pueco**.

Chefe: **¿Pueco?** *(coloca a mão na testa e fica com uma expressão de quem está decepcionado)*

(Música espanhola ao fundo)

Chamada da empresa: Chegou o Español ¡Sí!, o curso multimídia da Abril que você completa em 24 semanas, com DVD, LIVRO e CD para estudar ONDE e QUANDO quiser.

De modo geral, podemos dizer que esse vídeo vai ao encontro do que foi ponderado no vídeo anterior. Como todo dizer se configura a partir de um dizer outro, de algo que já foi dito, mas que foi inevitavelmente esquecido ou silenciado, temos então concepções que, ligadas ao imaginário, acabam operando como uma rede de sentidos e circulando como verdade, como algo posto ou imposto socialmente, pré-existente ao sujeito, ligado sempre a uma determinada formação imaginária e ideológica.

Nesse vídeo, reaparece o discurso de que a língua espanhola seria “muito fácil por ser tão parecida com o português”, visto que o personagem Pedro pensa que conseguirá “enrolar” o senhor García e o seu chefe, o que reafirma a existência de um imaginário no qual “bastaria enrolar um pouco a língua, trocar uma vogal por duas, dizer 'cueca-cuela' ou 'sorviete de muriango', que já estaríamos suficientemente nos comunicando com o povo hispano-falante. (MORAES, 2010, p. 26, grifos do autor). Contudo, não foi bem o que aconteceu e é exatamente em torno disso que o vídeo sustenta sua “venda”, isto é, em torno do benefício que se tem, ao comprar o produto “língua espanhola”. Esse discurso que gira em torno da “facilidade do espanhol” não fica evidenciado somente pelo “pueco” que Pedro sabe da língua, mas também por meio das demais falas, tais como pode ser percebido na fala de seu chefe quando o mesmo pronuncia “olá” e “presento”, da mesma forma que ele o faria em português, sendo que naquele momento ele estaria falando somente em “espanhol”.

Alinhavos Finais...

Somos constantemente incentivados à compra, ao consumismo compulsivo, vivemos numa sociedade baseada na aparência, na qual ter é mais importante do que ser, e isso inevitavelmente faz com que os sujeitos se comportem de acordo com as exigências dessa sociedade; caso contrário, correm o risco de serem excluídos socialmente. Nesse sentido, a mídia atua como uma importante ferramenta para a construção e manutenção do senso comum, o qual, por sua vez, acaba transformando bens culturais em meros produtos de consumo.

Conforme destacamos ao longo deste trabalho, é justamente pelo fato de sermos constantemente bombardeados com tantos discursos que nos são pré-existentes (PÊCHEUX, 1995), com tantos “Compre”, “Beba” e “Não perca esta oferta”, que se torna necessário

aprendermos a interpretar e a criticar os seus significados e as imagens construídas pelo senso comum, visto que não somos apenas compradores de produtos e serviços, mas também consumidores e reprodutores de discursos ideologicamente marcados, estes que, por sua vez, operam como “naturalizadores” de estereótipos.

No que concerne aos vídeos analisados, é possível perceber que há discursos dialogando entre si e que estes não só reforçam discursos e estereótipos, mas também contribuem para a criação e manutenção de um imaginário em torno da língua espanhola. Essas questões, no contexto brasileiro, ganham ainda mais especificidades quando se trata de ensino e aprendizagem do espanhol, visto que, além de ser “estrangeira”, de pertencer ao “outro”, a língua espanhola também se (re)constituiu, ao longo da história, a partir de diferentes processos e ressignificações pelas quais o idioma passou até chegar aos povos colonizados. Não é à toa que grande parte dos livros didáticos e dos vídeos publicitários produzidos por escolas de idiomas (ao menos pelas escolas brasileiras) adotam a língua da península como língua padrão, parece que essa é única maneira de se controlar (ilusoriamente) a variedade.

Embora possa nos parecer mais conveniente deixarmos as coisas como estão, vale lembrar que estaremos não somente aceitando e perpetuando estereótipos e discursos cristalizados historicamente, mas, acima de tudo, transformando línguas, sujeitos e culturas em meros retratos fixos, apagando e negando toda diversidade cultural e as múltiplas identidades desses povos e sujeitos. Como diria De Nardi (2007, p. 54), esse tipo de postura, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas, “reafirma uma posição na qual esse processo é tomado como um espaço de assimilação, e não de construção de conhecimentos”. Por conseguinte, poderemos até nos tornarmos falantes competentes numa língua, mas jamais nos tornaremos sujeitos nessa língua.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (notas para uma investigação)*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- CAVALHEIRO, A. L. *Representações da Língua ESPANHOLA: No imaginário dos professores, o amor à língua materna*. Dissertação de Mestrado. UCPEL, Pelotas, 2005.
- CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado. Curso de linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP: 2002.
- DE NARDI, F. S. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- FANJUL, A. P. *Português-Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz, 2002.
- GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.
- LACAN, J. Las Formaciones del Inconsciente. In: MASOTTA, Oscar. (Org.). *Las Formaciones del Inconsciente*. Colección Lenguaje y Comunicación. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión S. A. I. C., 1976.
- MORAES, F. S. *Ensino de língua espanhola: desafios à atuação docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba: São Paulo, 2010.
- MOTA, S. S. Portunhol – do domínio da oralidade à escrita – indícios de uma possível instrumentalização? In: FERNANDES, C. S.; IRALA, V. B.; STURZA, E. R. *Português e espanhol: esboços, percepções e entremeios*. Santa Maria: UFSM, PPGL, 2012, p. 199 – 222.
- ORLANDI, E. *O que é linguística*. São Paula: Brasiliense, 2009.
- _____. Análise do discurso. In: _____ & CAGAZZI, R. (Orgs.) *Discurso e Textualidade*. Campinas (SP): Pontes, 2006.
- _____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. (1982) Sobre a (des)construção das teorias linguísticas. *Cadernos de Tradução*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2 ed., n. 04, outubro 1995.

_____ (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi, Lorengo Chacon J. Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. (1983 (a)) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. São Paulo: Pontes, 1990.