

ANDREA MARIA CRESTANI BECHEL

A LEITURA COMPREENSIVA EM ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA:
COMO TRABALHAR? QUE OUTROS CAMINHOS EMPREGAR?

Dissertação apresentada à obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração em Estudos Lingüísticos, Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a D^{ra} Sandra Lopes Monteiro

CURITIBA

2006

Dedico este estudo a todos os professores do nosso Brasil 'varonil'.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe,
exemplo de luta e coragem, "meu herói".

A Isabela e Wanderley,
mesmo nas muitas *ausências minhas*, vocês *jamaiz* deixaram de ser
presença em mim.

A prof. D^{ra}. Beatriz Eckert-Hoff, -para mim 'Bia'-,
por ter *acreditado* em mim.

A Sandra Monteiro,
pelo *colo* e *apoio* nos difíceis momentos que vivi.

Ao Odair,
pela prontidão e eficiência nas muitas vezes que te importunei.

Aos professores do *corpus* deste estudo,
por abrirem as portas e me permitirem *produzir sentidos*.

A Ruth,
que em todas as horas estava ao meu lado e discutia comigo as leituras, (mesmo
a 180km).

A Nádia, Brandes, Célia, Denise, Marisa, Jê, e a todo '*colegiado paralelo*'
quando cantaram: 'vou sentir o cheiro do povo./ vou sair pra vida de novo...'

A JJ, Rô, Lina, Tu, Rafa e a todos os amigos e amigas, que estão presentes
de alguma maneira neste estudo, meu sincero e profundo carinho.

*A dissimulação da textura pode, em todo caso,
levar séculos para desfazer seu pano.
O pano envolvendo o pano. Séculos para desfazer o pano.
Reconstituindo-o, também como um organismo.
Regenerando indefinidamente seu próprio tecido
por detrás do rastro cortante,
a decisão de cada leitura.*

Jacques Derrida

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	i
RESUMO	ii
INTRODUÇÃO	1
1 SUJEITO, IDEOLOGIA E A (DES) CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA	7
2 (DES)CONHECENDO LEITURA	16
3 A LEITURA COMPREENSIVA EM LE	23
4 APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	34
4.1 ESTUDO DO <i>CORPUS</i> E SUGESTÕES DE <i>OUTROS</i> CAMINHOS	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	95

LISTA DE SIGLAS

ADF	- Análise do Discurso de Linha Francesa
AD	- Análise do Discurso
LE	- Língua Estrangeira
LM	- Língua Materna
FD	- Formação Discursiva
FI	- Formação Ideológica
A	- Escola particular de ensino médio observada
B	- Escola pública observada
C	- Universidade observada
PA	- Primeiro professor estudado, professor da escola A
PB	- Segundo professor estudado, professor da escola B
PC	- Terceiro professor estudado, professor da escola C
LD	- Livro Didático
MD	- Material Didático

RESUMO

(Re)ver a prática de leitura e compreensão do professor de língua estrangeira e contribuir para *outros* caminhos, é a proposta desta dissertação. Embora muito se discuta sobre a questão da leitura, percebemos que a ação do professor em sala de aula ainda permanece norteadas por tradicionais concepções de leitura e compreensão. (Re)pensar o sujeito aluno; o sujeito professor e a prática de leitura compreensiva em língua estrangeira, através da Análise do Discurso, de linha francesa: é a principal discussão deste estudo. Aqui entendemos o sujeito sócio-histórico e ideológico e o processo de leitura e compreensão como produção de sentidos e o professor como agente desse processo de produção permitindo voz e vez aos sujeitos-alunos. Por conseguinte, contribuir e propor caminhos para instigar o profissional de língua estrangeira, neste estudo especificamente o professor de língua espanhola, a buscar *outros* gestos, *outros* olhares, para termos *outras* leituras, *outras* compreensões e, conseqüentemente *outros* sujeitos-alunos e sujeitos-professores inseridos em diversos contextos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura compreensiva; Análise do Discurso; Produção de sentidos; Sujeito-aluno; Sujeito-professor.

ABSTRACT

To see the practice of reading and comprehension of the teacher of foreign language and to contribute to other ways is the purpose of this dissertation. Although a lot has been discussed about reading we have noticed that the teacher in the classroom is yet guided by traditional conceptions of reading and comprehension. (Re) think the student-subject; the teacher-subject and the practice of comprehensive reading in foreign language, through the Discourse Analysis of French line: is the main discussion of this study. Here we understand the socio- historic and ideological individual, the reading and comprehension process, as production of meaning and the teacher as the agent of this process of production allowing the students to have their own opinions and ideas. Therefore contributing and proposing ways to instigate the professional of foreign language, in this study, mainly the Spanish teacher, to search for other gestures, other ways of looking, to be able to have different ways of reading, other comprehensions and, therefore other students- subjects, teachers- subjects within different social contexts.

KEY WORDS: Comprehensive Reading, Discourse analysis; Production of meaning: Student- subject; teacher- subject.

INTRODUÇÃO

A leitura e a compreensão, a formação do professor, o aluno assim como as escolas são temas que têm sido freqüentemente discutidos entre os autores nas mais diversas propostas para auxiliar no processo de formação do aluno-leitor. A necessidade de novas abordagens que diminuam as dificuldades encontradas, permeia esse processo e encontra-se justificada na realidade das escolas brasileiras onde vemos ser cada vez maior o distanciamento entre os alunos e a leitura. Conseqüentemente, implica também (re)pensar o papel do professor e suas práticas em sala de aula e quais as inferências sociais, políticas ou pedagógicas que nos levam a ter cada vez menos leitores.

Para tanto, nos propomos, neste estudo, refletir sobre os aspectos que envolvem a leitura e a compreensão, mais especificamente a leitura de espanhol língua estrangeira (LE), e buscamos amparo também em concepções de leitura em língua materna (LM) para nos embasarmos e discutirmos o processo de leitura compreensiva, pois estas se relacionam e dialogam em seus pressupostos.

Em busca de abrir outros caminhos sobre essas questões, buscamos rastrear pela Análise do Discurso de linha francesa (ADF) as concepções de sujeito, sentido e ideologia, num primeiro momento e, posteriormente, as concepções de leitura e compreensão tanto na 'fala' e 'fazer' do sujeito-professor, quanto do sujeito-aluno.

Quando falamos em sujeitos, segundo a ADF, pensamos num sujeito sócio-histórico e ideológico; um sujeito pluralizado em seu discurso por estar inserido em um contexto que o constitui e o determina. O discurso desse sujeito é visto como um objeto histórico, cuja materialidade específica é a língua, e no discurso o lugar de contato entre língua e ideologia. A língua passa a ser vista como materialidade lingüística e é (des)construída pelo funcionamento do discurso, mantendo relação com outros dizeres, portanto não é vista como entidade homogênea. Assim, podemos distinguir duas grandes linhas em relação à constituição do sujeito: uma que o vê ocupando o centro da enunciação, considerando-o individual e controlador do seu dizer; e a outra que vê o sujeito incapaz de controlar os efeitos de sentido de seu dizer, descentrando, cindido, sendo sua autonomia uma ilusão (CORACINI, 1999).

O sujeito, então, é heterogêneo, se constitui pela multiplicidade do discurso que ao enunciar ocupa várias posições e produz sentidos de acordo com as formações ideológicas (FI) que o permeiam, em que está inserido. Refletir sobre sujeito, sentido, ideologia é compreender como é constituído e que vozes, leituras, sentidos produzem o sujeito-professor e o sujeito-aluno em sala de aula.

Deste modo, nosso fazer profissional nos instiga à busca de ações, a revermos a posição do sujeito-professor para que possamos contribuir para uma prática sobre leitura e compreensão em LE, partindo dos eixos norteadores da ADF, e não pela concepção de teorias homogeneizadoras, pois, “o professor foi/é formado para transformar o diferente em igual, para ‘ensinar’, transmitir conhecimentos, orientar atitudes, procurando transformar em controlável o que não pode ser controlado” (CORACINI, 2000, p. 8)

Assim, a concepção de leitura por nós adotada não entende o sujeito como homogêneo, mas múltiplo em seu discurso, porque autor e leitor são socialmente determinados e ideologicamente constituídos. A leitura é produção de sentidos, é o encontro ou confronto entre as leituras que se tem; é procura da compreensão pelo contexto em que se está inserido e que fará o leitor produzir conceitos, significados e, conseqüentemente, outras possibilidades de leitura.

Em vista disso, esta dissertação busca caminhos teórico-práticos que nos apontem possibilidades de (trans)formar o trabalho de leitura e compreensão em LE num espaço de produção de sentidos, uma vez que somos parte importante nessa busca, como profissionais da educação.

Ao sermos norteados por estas concepções, que serão aprofundadas no decorrer deste estudo, temos como objetivo principal propor outros caminhos, outras alternativas para desenvolver e facilitar o processo de leitura compreensiva nas aulas de espanhol como língua estrangeira, com base nos pressupostos teóricos da ADF. Acreditamos poder assim contribuir para uma mudança na ação do professor de língua espanhola nas aulas de leitura compreensiva, ou seja, que o seu agir possibilite aos alunos leituras mais significativas e interessantes.

Procuraremos responder também a outros objetivos como: analisar o trabalho do professor de espanhol - LE - em sala de aula com leitura compreensiva; explicitar como a ADF pode intervir no trabalho de leitura compreensiva; verificar se o livro didático (LD) é o único recurso utilizado nas aulas de leitura; ver como o sujeito-

aluno processa a leitura, se lhe é permitido produzir sentidos e se lhe é dada voz e vez em sala de aula; identificar e analisar as estratégias utilizadas pelos professores para que os alunos evoluam durante o processo de leitura compreensiva.

Para estudarmos os objetivos propostos, buscamos três instâncias para compor o *corpus*, instâncias com alunos e professores inseridos em diferentes contextos e objetivos distintos devido ao público que atendem.

A primeira instância analisada é uma escola de ensino médio da rede particular de ensino da região de Canoinhas – SC que atende alunos de classe média a alta. Dentre seus objetivos prioriza capacitar o aluno a prestar o vestibular. O quadro de professores da escola é constituído de professores graduados e também pós-graduados em suas áreas de atuação. A exceção é o professor analisado no *corpus* que possui somente o diploma do ensino médio e tem a língua espanhola como LM.

A segunda instância que compõe o *corpus* é uma escola pública estadual de Canoinhas - SC. Tem em torno de mil e duzentos alunos, do pré-escolar ao ensino médio, e atende alunos de classe média a baixa. Ao contrário da escola anterior, não visa a preparação para o vestibular, mas a capacitação de seus alunos para o mercado de trabalho. Apresenta um corpo docente com diversos níveis de qualificação, desde professores cursando o 3º grau a pós-graduados. O professor analisado nessa instância é graduado na sua área de atuação, possui especialização em Letras e trabalha na escola com a língua espanhola e língua portuguesa.

A terceira instituição apresentada e analisada no *corpus* é unidade formadora de profissionais de Letras, logo, objetiva formar professores para trabalharem com o ensino-aprendizagem em língua portuguesa e LE. Trata-se de uma universidade pública com alunos de nível médio a alto, com professores pós-graduados em suas áreas de atuação. O professor que compõe o *corpus* é doutor em Letras, possui formação profissional e capacitação para trabalhar em LE, língua espanhola e suas respectivas literaturas.

Por se tratar de escolas de diferentes níveis e objetivos de ensino, pudemos observar a prática de leitura em LE com maior abrangência. Essa diversidade permitiu-nos observar, por exemplo, se existem diferentes concepções norteando o

trabalho dos professores, quais vozes perpassam o discurso do professor e se os professores permitem diferentes leituras e produção de sentidos em sala de aula.

Essas inquietações provêm do nosso próprio trabalho como professores de LE em instâncias formadoras do sujeito-aluno. Precisamos analisar que profissional estamos capacitando para entrar em sala de aula, ou seja, que professor de LE a universidade prepara para atuar. Ainda hoje constatamos, nas instâncias formadoras de profissionais de Letras, que o professor direciona os significados no momento da compreensão de texto, partindo da concepção de sujeito uno, incapaz de construir suas próprias leituras e não um sujeito heterogêneo.

Quando observamos as aulas de leitura ministradas tanto nas escolas públicas ou particulares, observamos que muitos professores trabalham numa perspectiva decodificadora, que defende o texto como fonte única de sentidos, extraindo do texto somente sua idéia principal. E, conseqüentemente, as atividades desenvolvidas com o texto são, quase sempre, de acatar respostas únicas (normalmente de acordo com as respostas do livro didático). Cumprir em dia o conteúdo do livro, responder mecanicamente aos exercícios, buscar somente a idéia principal do texto sem se preocupar em buscar outros significados além do literal, ainda são metodologias constantes em nossas escolas.

Neste estudo, consideramos que para alterar essa postura tradicional podemos nos apoiar nos procedimentos metodológicos oferecidos pelos pressupostos da ADF, pois ao falarmos em texto em sala de aula, recorreremos ao prisma da ADF, à disseminação de sentidos, à interação autor/leitor/texto. É preciso esclarecer que não estamos sugerindo deixar de lado um trabalho com texto que envolva também questões de estruturas lingüísticas ou de vocabulário. Pretendemos estudar se essas são uma constante em sala de aula e provavelmente relega-se à leitura e à compreensão um caráter secundário. Pela perspectiva discursiva que visa a produção de significados, possibilitar-se-ia ao aluno falar consigo mesmo, com os outros, retornar ao texto, e, a partir desses diálogos, confrontar idéias e construir novas leituras, além da sugerida pelo autor.

Assim, compreender consiste em construir, produzir sentidos e que estes variam de acordo com as condições de produção e com o processo histórico em que o sujeito-leitor está inserido. Precisamos repensar os estudos sobre a leitura e compreensão em LE para que nesse processo de interação entre texto/leitor ocorra

o deslocamento da ação do professor de LE em sala de aula. Formar leitores competentes para fazer face à sociedade contemporânea e atender, por exemplo, o mercado de trabalho dos profissionais de Letras.

Para entender e repensar esse profissional, em especial o professor de espanhol, se faz necessário rever as diferentes competências que ele desenvolve durante a sua formação e como formador (a oralidade, a escrita e, em nosso caso, a leitura em língua estrangeira), pois será este o norte da nossa pesquisa.

Esta dissertação observará práticas de leitura compreensiva, para identificar a concepção de leitura do professor a partir da observação de aulas de espanhol língua estrangeira, analisando se o professor impõe sua voz nesse processo e induz, assim, os alunos às respostas. Verificará também se o livro didático é o único recurso utilizado em sala de aula para o ensino do espanhol como língua estrangeira.

Assim, apresentamos no primeiro capítulo as concepções de 'sujeito, sentido e ideologia' à luz da Análise do Discurso para vermos e compreendermos o discurso dos sujeitos (professores e alunos) deste estudo. No segundo capítulo, '(des) conhecendo leitura' através dos esboços da ADF, discute a produção da leitura em suas condições de produção e pela interação entre autor/leitor e texto. No terceiro capítulo, 'A leitura compreensiva em LE', percorremos os métodos de ensino de LE mais conhecidos e divulgados. Também nos voltamos para a realidade brasileira sobre o trabalho com leitura e sua compreensão e propomos 'caminhos' para a leitura em LE.

E, no quarto capítulo, temos a apresentação do *corpus*, bem como o relato das aulas e suas análises; nesse mesmo instante traçamos um paralelo em como poderia ser a prática do professor pelos pressupostos da ADF, sugerindo outros olhares para se trabalhar com leitura em sala de aula. Por fim, as considerações finais levantam questões sobre as aulas de leitura e compreensão em LE analisadas. Essas ponderações finais são feitas enquanto nos posicionamos como analistas do discurso, porque sabemos da multiplicidade de sentidos que se pode atribuir a diferentes análises do *corpus*, da incompletude, do interdiscurso, da (des)construção dos sentidos. Vemos que interpretar o discurso do sujeito-professor e do sujeito-aluno, apontar outros caminhos, é entender ambos inscritos num contexto sócio-histórico e ideológico; é saber que o sujeito se posiciona em seu dizer

de acordo com as condições de produção que estão permeadas pelas ideologias dominantes. Dessa maneira, este estudo não pretende fazer uma crítica às aulas dos professores no *corpus*, pois pela ADF os sabemos determinados pelo meio e pela formação que tiveram, mas apontar outros olhares, outras direções, além das assistidas e relatadas neste estudo, para que possamos assim contribuir para um deslocamento na ação do sujeito-professor e, conseqüentemente, do sujeito-aluno-leitor.

1 SUJEITO, IDEOLOGIA E A (DES) CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

*Se quisermos procurar uma coisa,
teremos que levantar as tampas
(ou pedras, ou nuvens, mas vá por hipótese que são tampas)
que a escondem. Ora, eu creio que não valeremos muito como artistas
(e, obviamente como homens, como gente, como pessoa)
se, encontrada por sorte ou trabalho a coisa procurada,
não continuarmos a levantar as tampas,
a arredar as pedras, a afastar as nuvens,
todas, até o fim...*

José Saramago

A epígrafe de Saramago nos propõe a busca, “levantar as tampas” em cada texto, em cada estudo, procurando sempre respostas. Será que as teremos? Será que chegaremos “até o fim...?” Esperamos que não; e que este estudo apresente “muitos levantares de tampas”, mas que não seja nunca “a tampa final”.

Como já foi dito, anteriormente, o objetivo deste trabalho é propor alternativas, outros olhares ou caminhos para facilitar o processo de leitura compreensiva, pois partimos da hipótese que há diferentes vozes que permeiam o ensino-aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira. Para tanto, nos embasaremos na ADF que conceitua sujeito, sentido e ideologia.

A ADF, segundo Orlandi (1990, p. 25), trabalha a linguagem enquanto fato e não como dado. A materialidade da linguagem é política e histórica, desloca-se de uma a outra e se constrói entre a Lingüística e as Ciências Sociais. Para a ADF o funcionamento discursivo se dá na relação do lingüístico com o histórico e o ideológico.

A ADF entende que significação e sujeito estão repletos de sentidos, não são transparentes, o que vem conflitar com as concepções tradicionais de sujeito e sentido, que entendiam o sujeito como uno, individual, como sendo a origem e o controlador do seu dizer (CORACINI, 1999).

Podemos constatar, através da perspectiva da ADF, que o discurso é histórico porque se produz em condições determinadas, atua sobre a linguagem e opera no

plano da ideologia. Não é mera percepção de mundo ou representação do real (ORLANDI, 1990, p. 35).

Para entendermos essa concepção de linguagem, precisamos entender como se constitui o sujeito através da ideologia. A ideologia é determinada por fatores sociais, políticos e históricos, fatores esses que nos fazem perceber que ela é pluralizada, repleta de sentidos e significados (PÊCHEUX, *apud* CORACINI, 1995).

O sujeito, então, é constituído de diferentes ideologias que conflitam entre si, construindo sentidos de acordo com as condições de produção do dizer em que está inserido. Dessa forma, não podemos conceber a concepção instrumental que faz do sujeito um ser individual, controlador de seu discurso, que reduz a linguagem à função comunicativa, que faz da língua algo que lhe é exterior e a considera como uma realidade individual (CORACINI, 1995).

A partir de Coracini (1999, p. 23), podemos entender como a ideologia é constituída historicamente, quando ela afirma que: “(...) se assumirmos ideologia não no sentido negativo de manipulação e dominações (resultante de um certo jogo de interesses), mas no sentido positivo e produtivo de maneira de ver e de nos relacionar com o mundo, maneiras de ser, valores e crenças que, por sua vez, constituem a ética de grupo social”. Para a autora, a ideologia também é resultado do interesse da classe dominante. Como somos, agimos e formamos nossos conceitos de mundo refletem muitas vezes o que é de interesse da classe dominante.

A ideologia, com base em Althusser (1970, p. 77), representa ‘a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência’, ou seja, a ideologia apresenta uma existência material e é essa existência que deveria ser estudada; essa existência não deveria ser apenas vista como idéias, pois o discurso é uma prática e, como toda prática, constituído por ideologias. O autor acrescenta também que a ideologia é o modo como os homens vivem suas relações em sociedade, onde há o assujeitamento do sujeito e esse governa suas atitudes, seu modo de pensar e de agir. Nesse aspecto, vemos que a sujeição não está presente apenas nas idéias, mas em práticas e rituais que se situam num conjunto de instituições, como também, segundo o autor, nos mecanismos enunciativos. Para Althusser (1970, p. 8), “o interesse do estudo das ideologias tem por referência a reprodução das relações de produção. Trata-se de estudar as ideologias como

conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução”. Assim, a instância ideológica reproduz as relações hierárquicas que constituem as formações ideológicas (FI) em que os sujeitos estão inseridos.

Dando continuidade à concepção de Althusser (1970, p. 98), ele formula duas teses principais ao apresentar a concepção de interpelação do sujeito: não existe prática senão através de e sob uma ideologia; e não existe ideologia senão através do sujeito e para o sujeito. Essas teses permitem enunciar que “a ideologia interpela os indivíduos concretos como sujeitos concretos”.

A partir da noção althusseriana de interpelação, Pêcheux (1997, p. 61) diz que “Os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos do seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

Assim, desenvolve a noção de forma-sujeito para caracterizar o indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia. Para o autor o sentido não existe em si mesmo, sendo, ao contrário, determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões, proposições, etc, são (re)produzidas, e que, conseqüentemente, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam (PÊCHEUX, 1988). Assim, o funcionamento da ideologia, como interpelação dos indivíduos em sujeitos, e, especificamente, em sujeitos de seu discurso, realiza-se através das FI e fornece a cada sujeito sua realidade.

Foucault postula a ideologia a partir dos efeitos de verdade que são produzidos no interior de discursos, que não são em si nem verdadeiros, nem falsos e que permitem considerar a ideologia em seu funcionamento. É no jogo discursivo que se travam batalhas pelo poder-saber, pois para o autor todo discurso funciona como regime de verdades, ligadas a sistemas de poder que a produzem e reproduzem induzindo seus efeitos.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1993, p.12).

A concepção foucaultiana de que o poder encontra-se nas relações sociais, sob forma de relações de forças, pressupõe a formação de resistência a todo exercício de poder. A partir do momento que há relação de poder, há possibilidade de resistência (FOUCAULT, 1993). Nesse ponto o autor estabelece a relação entre poder e saber e define saber como aquilo que podemos falar em uma prática discursiva, e, campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam, ou: "O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder (...). Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder" (FOUCAULT, 1993, p. 142). Logo, saber e poder se implicam mutuamente: não há saber sem poder, nem poder sem saber.

Quando pensamos nessa relação, vemos que o saber é, como entende o autor, também o espaço onde o sujeito toma posições para falar dos objetos dos quais se ocupa no discurso. Nesse sentido, podemos nos reportar à formação do professor ao saber, já que este trabalha com o saber e que o saber se articula no discurso.

Nessa perspectiva, podemos inferir reflexões sobre o sujeito-professor e o seu 'fazer' em sala de aula, se este lança mão nas aulas de leitura e compreensão em LE das concepções foucaultianas sobre a relação poder-saber. Já que vemos o sujeito interpelado pela ideologia, quais as vozes que perpassam a formação do professor de língua estrangeira (LE)? A relação poder-saber está inserida no contexto escolar? E em que sentido ela é atribuída à relação professor e aluno?

Por exemplo: muitos professores ao realizarem sua aula de leitura de textos do livro didático (LD) ou de outras tipologias textuais, acabam por induzir os alunos às respostas no momento de averiguar se houve ou não a compreensão. Considerariam, então, que somente a sua resposta e a do LD, ou de outro material didático (MD) são as corretas? Temos também os que extraem as idéias principais de um texto, ou ainda, os que tentam descobrir as intenções do autor. Com essas práticas o professor tem a ilusão de que está fazendo uma 'boa' interpretação de texto; não nota, porém, que existem sujeitos-leitores capazes de buscar e de compreender textos a partir das suas próprias 'leituras', ou seja, das leituras que o aluno já realizou. Assim, observando as concepções de sujeito e ideologia da ADF, constatamos a necessidade de repensarmos as diversas práticas do professor de

língua espanhola, já que lemos na língua do 'outro' e esse outro é constituído de outras ideologias, produz outros sentidos, que não as dos sujeitos que tem a língua espanhola como LM e que normalmente são os autores dos textos trabalhados pelos professores de LE.

Pela ADF, podemos explicitar o funcionamento do discurso em suas determinações históricas, pois não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia (ORLANDI, 1990). O discurso é efeito de sentido, pois é no discurso que se configura a relação da língua com a ideologia.

Faz-se necessário, quando falamos em ideologia e sujeito, considerarmos a formação discursiva em que as palavras são ditas. Entendemos, a partir de Orlandi (1990), que uma determinada formação discursiva¹ (FD) é constitutivamente freqüentada pelo discurso do outro e a contradição está na própria materialidade lingüística da FD. Uma FD se inscreve em diversas FDs e suas fronteiras se deslocam em consequência dos jogos de luta ideológica. Nessa perspectiva, a FD é heterogênea a ela mesma, pois há oposições de saberes gerando conflitos. Podemos também dizer que a relação entre as FDs é 'soldada' pela existência do interdiscurso. E quanto a sua exterioridade, consideramos como constitutiva, e só se define em função do interdiscurso (ORLANDI, 1990, p. 42).

Também podemos definir FD com Foucault (1997, p. 43):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se podem definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção que se trata de uma *formação discursiva*.

Nesse sentido, o discurso se refere a um conjunto de enunciados que se apóiam na mesma FD, a qual é fundamental na determinação dos processos de significação.

Pêcheux (1988) retoma o conceito de FD de Foucault (1997) e o liga à noção de ideologia, que já vimos acima, incluindo aí a concepção de luta de classes. Então, para Pêcheux (1988, p. 160) FD é "aquilo que, numa formação ideológica

¹ Sobre formação discursiva (FD) ler Orlandi (1990, p. 39-52).

dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito*”.

Podemos dizer, então, que as palavras constituem seu sentido a partir da FD em que o sujeito se insere e o que define FD é sua relação com a formação ideológica, determinando o que pode ou não ser dito, a partir de uma conjuntura dada, uma vez que o sentido das palavras migra ao passar de uma FD para outra.

O próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso que determina essa formação discursiva como tal. Essa objetividade material reside no fato de que ‘algo fala’ sempre, ‘antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 1988, p.162).

Logo, os sentidos não existem em si mesmos, mas sim determinados pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.

Courtine (1981) propõe a redefinição de conceito de FD. Ele a conceitua como uma unidade divisível, ou seja, uma heterogeneidade em relação a si mesma, com fronteiras instáveis, imbricadas com o universo do interdiscurso. A questão principal passa a ser a da identidade e divisão do sentido porque, numa mesma FD, agem forças contraditórias que inserem o discurso do outro. O autor entende, assim, que uma FD é freqüentada pelo discurso do outro, suas fronteiras são fundamentalmente instáveis, por isso uma FD se inscreve em diversas FDs, e suas fronteiras se deslocam em função dos jogos de luta ideológica. Nesse sentido podemos dizer que a FD é heterogênea a ela mesma, pois internamente pode haver oposições de saberes, gerando uma contradição. E por ser heterogênea, entende Courtine (1981), constitui tanto a identidade quanto a diferença, e essas são explicadas no interior da FD, através do conceito de enunciação e enunciado. O primeiro remete o sujeito a uma situação dada: o ‘eu’, o ‘aqui’, o ‘agora’ dos discursos e o segundo aponta para o interdiscurso, para a série de formulações que marcam enunciações distintas e dispersas. E o interdiscurso, segundo Orlandi (1999, p. 31), é a memória discursiva: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. Assim, o interdiscurso fica posto

como a memória discursiva do dizer, e é expressa no sócio-histórico de traços discursivos exteriores e anteriores à produção do enunciado.

Quando falamos sobre a FD, faz-se necessário também mostrar a relação enunciado/enunciação ligadas à ilusão do sujeito. Segundo Pêcheux (*apud* Coracini, 1995, p. 27), sabemos que essa ilusão se realiza por dois esquecimentos: primeiro esquecimento, que o discurso não nasce no sujeito, por isso os sentidos não se originam nele e sim são interiorizadas por ele; o segundo esquecimento é aquele em que o sujeito seleciona alguns dizeres, privilegia algumas formas e seqüências discursivas e apaga outras. Então, o sujeito tem ilusão de que tudo o que diz tem apenas um significado, não notando que são os outros do discurso que determinam seu dizer e que ele não pode ter controle dos efeitos de sentido que seus dizeres causam.

Notamos a ilusão de se deter os sentidos, no discurso do professor de LE, quando acredita que nele está depositado todo o conhecimento sobre a LE que trabalha em sala de aula. Embora o sujeito acredite, ilusoriamente, ser a fonte de seu discurso, ele nada mais é do que o suporte e efeito do mesmo. Todo sujeito falante tem ilusão discursiva não apenas de ser a origem do sentido (ilusão-esquecimento nº 1), mas também de ter domínio daquilo que diz. Pensa ser único e absoluto no processo de enunciação, tendo domínio das estratégias discursivas de seu dizer (ilusão-esquecimento nº 2). Esses esquecimentos acompanham o sujeito na produção de seu discurso (FUCHS; PÊCHEUX, 1997).

O esquecimento nº 1, entendem Fuchs e Pêcheux (1997), é aquele em que o sujeito se coloca como origem de tudo que diz, tem a ilusão de que as palavras nascem dele e, por essa razão, aparece como constitutivo da subjetividade. Ele regula a relação que há entre o dito e o não-dito. Esse esquecimento é inconsciente e ideológico. O sujeito procura rejeitar, apagar, de modo inconsciente em sua FD, o que lhe dá a ilusão de ser o criador, dono absoluto de seu dizer.

O esquecimento nº 2 é aquele que o sujeito seleciona alguns dizeres em detrimento de outros, privilegia algumas formas e seqüências discursivas e apaga outras. Assim, o sujeito tem a ilusão de que tudo que diz tem apenas um significado; não percebe que são os outros do discurso que determinam seu dizer e que não controla o efeito de sentidos dos seus dizeres. Orlandi (1988, p.10) afirma que esses esquecimentos são necessários, pois “não há possibilidades de discurso sem eles”.

O discurso, portanto, é uma dupla dispersão: por um lado o cruzamento de vários dizeres; e por outro, as várias posições que o sujeito pode ocupar. Sendo então o discurso heterogêneo: “quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos; (...) quanto à natureza das linguagens; (...) quanto às posições do sujeito” (ORLANDI, 1999, p.70). O discurso não é de forma nenhuma homogêneo, mas é marcado pela multiplicidade e alteridade, pois as palavras são sempre repletas de sentidos, e as palavras vêm sempre de um já-dito na fala do outro: “nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’ (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27).

Todo discurso, portanto, é marcado pelo discurso do outro. Ele é constituído por uma heterogeneidade de discursos, sendo que “sempre, sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas”. O discurso é constitutivamente atravessado pelo discurso do outro.

Então, podemos dizer que o sujeito é movido pela ilusão de ser o centro e a fonte de seu dizer e, ao mesmo tempo, impossibilitado de fugir da heterogeneidade que o constitui. O sujeito é dividido, clivado, e sua fala é, fundamentalmente heterogênea:

O sujeito não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado...pouco importa a palavra, desde que longe do desdobramento do sujeito ou da divisão como efeito sobre o sujeito do seu encontro com o mundo exterior, divisão que se poderia tentar apagar por um trabalho de restauração da unidade da pessoa (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

Os sujeitos e os sentidos, na perspectiva teórica da ADF, não são entendidos como estáticos, mas como movimento e historicidade. Historicidade na ADF, segundo Orlandi (1990, p. 14), se dá “pelo discurso que a história não é só evolução, mas sentido, ou melhor, é pelo discurso que não se está só na evolução, mas na história”.

Se todo discurso é essencialmente histórico, logo ideológico, o sujeito é, também, determinado ideologicamente e a sua relação com a linguagem é considerada em relação com o mundo, em termos tanto sociais quanto políticos. E dessa forma o sujeito não consegue perceber que é atravessado por vários

discursos e, portanto, não responsável totalmente pelos efeitos de sentidos em seu dizer.

E se entendermos a interpelação do sujeito como uma relação de poder, um poder disciplinador que atravessa nossa sociedade hierarquicamente, que se insere em todo lugar, que essa interpelação é resultante das relações poder-saber e é ideológica, compreenderemos as posições ideológicas do sujeito-professor e do sujeito-aluno que se apresentam na análise do *corpus* deste trabalho. Entendemos as condições de produção² da posição ideológica do sujeito através do sócio-histórico e sua relação com outros discursos.

Esses apontamentos nos fazem rever as tradicionais concepções de linguagem, pois se vemos que o sujeito não é controlador de significados de seu discurso e que não é fonte do discurso, precisamos repensar o que estamos fazendo em sala de aula, precisamos buscar outros nortes para nos destituirmos dos velhos conceitos de leitura e compreensão de texto.

Assim, fundamentados na ADF, podemos observar as várias vozes que permeiam o discurso do professor, suas condições de produção e sua formação, inserido no contexto ensino-aprendizagem e as concepções presentes na aula de leitura em LE - neste estudo nas aulas de língua espanhola. Propomos, então, no capítulo a seguir, questionamentos e reflexões sobre a concepção de leitura na perspectiva discursiva.

² As condições de produção para Pêcheux (1997) são as condições em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido.

2 (DES)CONHECENDO LEITURA

*Chega mais perto
e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade

Vimos, anteriormente, as noções de sujeito, sentido e ideologia, através da ADF. Repensaremos também como se processa a leitura compreensiva nessa linha. Isso implica refletir sobre as concepções de leitura existentes; implica, também, a necessidade de traçar um campo teórico que possibilite estabelecer um trabalho interativo e reflexivo com a leitura.

Compartilhamos a concepção de leitura esboçada por Orlandi (1996, p. 193): “(...) a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores desencadeiam o processo de significação”. É, portanto, na interação dos interlocutores que a interdiscursividade se faz, que se confrontam autor, leitor e texto para que ocorram as condições de produção de sentidos.

Ao falarmos de leitura pela ADF, consideramos o leitor em todo seu processo sócio-histórico e ideológico. O conhecimento de mundo, experiências pessoais de vida adquiridas no dia-a-dia, também se presentificam durante o ato de ler e integram as condições de produção da leitura. Temos, assim, o efeito-leitor¹ (interlocução na construção dos sentidos, relativo à posição do sentido) (ORLANDI, 1998, p. 60).

¹ A função enunciativo-discursiva, que é a do leitor constituído em sujeito afetado pela sua inscrição no social, constitui o efeito-leitor. Desse modo a produção de leitura será dada pelas condições que o caracterizam sócio-historicamente e sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social. É em relação a esse ‘seu’ lugar que se define a ‘sua’ leitura. Para tanto ler Orlandi (1993).

Considerando a leitura como processo de interação, negamos a concepção decodificadora, porque entendemos a palavra como efeito ideológico, carregada de valores culturais, que expressa opiniões e divergências. Por isso é necessário concebermos leitura como sentido e não apenas como transmissão do conhecimento

Além disso, são também elementos constituidores do processo de leitura: 'o alocutário, que é o 'tu' a quem o 'eu' do locutor se dirige; o destinatário é o 'outro' na perspectiva do enunciador e o leitor que faz a função enunciativo-discursiva que se assume como tal na prática discursiva, ou seja, é um sujeito afetado pela sua identidade social' (ORLANDI, 1993b, 104).

Assim, a leitura, como processo discursivo, encontra-se na interface entre a ADF e a desconstrução², e considera o ato de ler como um processo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentidos – o autor e o leitor - ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos (CORACINI, 1995, p.15). A autora afirma que, nessa concepção, o texto não se constitui como receptáculo fiel do sentido, ou seja, como o lugar no qual determinado sentido se encontraria depositado. Para ela, a aparência de unidade de sentido se dá porque os sentidos atribuídos a um texto são reproduzidos a partir de um sujeito submerso num determinado contexto histórico-social (ideológico), responsável pelas condições de produção (1995, p.16), que constituem, por sua vez, um imaginário discursivo³ que "habita o sujeito e determina o seu dizer". As regularidades, as semelhanças de produção de sentido na leitura, que tendem para uma visão de homogeneidade, são resultantes dessas convenções sociais que tornam possível a compreensão.

Quanto à compreensão de texto, nos cabe fazer uma relação direta e automática com o texto. O leitor não desconstrói o funcionamento ideológico de sua posição de sujeito-leitor, apenas reflete. Então, para chegar à

² Dentro do escopo teórico da AD o termo é usado por Orlandi (1994). Na (des)construção de sentidos, como vimos no capítulo anterior, o sujeito é determinado pelo sócio-histórico e pelo ideológico o que determina também o seu dizer. Nessa tessitura teórica, tanto o professor quanto o aluno (des)constroem os sentidos, as 'suas' leituras, os 'seus' dizeres e as 'suas' possíveis compreensões.

³ Conforme Pêcheux (1969), constituem as condições de produção do discurso as formações imaginárias, isto é, as condições que os sujeitos fazem de si e do outro, de seu lugar e do lugar do outro. Ao mesmo tempo, as imagens que os sujeitos fazem do referente (situação ou contexto) também constituem as condições de produção do discurso. Segundo Pêcheux, todo processo discursivo supõe, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor.

compreensão não basta apenas interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediato e histórico). Ter acesso à compreensão é atingir (desconstruir) a relação enunciado/enunciação, formulação/constituição de sentido. Podemos dizer, então, que lemos e damos sentido, de acordo com as leituras anteriores que temos, de acordo com o meio em que estamos inseridos e com as nossas ideologias (ZILBERMANN; SILVA, 1988, p. 74).

A partir de sua posição, o sujeito produz leitura, interpreta, relaciona-se criticamente com sua posição e problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura. No seu trato usual com a linguagem, o sujeito se constitui em intérprete. A compreensão, portanto, depende da cultura, da história, do social, na sua relação com a linguagem.

Vemos, então, que compreender, na perspectiva discursiva, não é atribuir *um* sentido, mas conhecer o funcionamento pelo qual se põe em jogo um determinado processo de significação.

Faz-se necessário repensar a compreensão, pois leitura e interpretação não se recobrem, uma vez que a leitura é função da interpretação com suas características particulares. Vemos que esta é um gesto, um ato a nível simbólico (PÊCHEUX apud ORLANDI, 1996, p. 18).

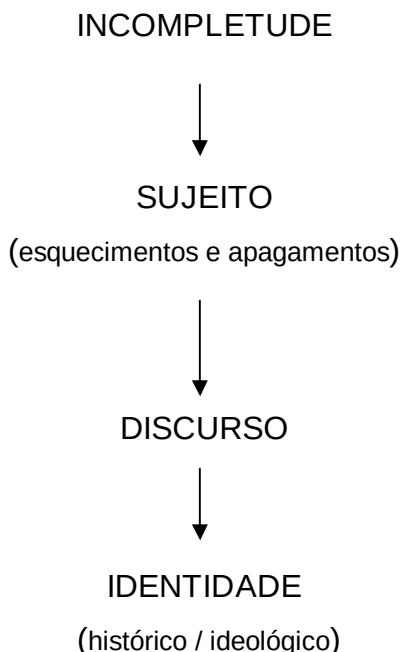
O gesto da interpretação se dá porque o espaço é marcado pela incompletude⁴, pela relação com o silêncio. “A interpretação é o vestígio do possível”. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história. É na interpretação que concordamos, discordamos, conflitamos diferentes dizeres, diferentes ideologias, internalizamos umas, rejeitamos outras para formarmos o ‘nosso’ dizer (ORLANDI, 1996, p. 20). Esse ‘nosso’ dizer também é caracterizado pelo sujeito e sua incompletude, ou seja, a ilusão de sermos completos, porque esquecemos” os apagamentos (seleção do que dizemos); esquecemos toda a exterioridade e os “tu” que nos constituem⁵.

Nessa perspectiva de conflito entre o “eu” e o “tu”, temos a reversibilidade, a “troca de papéis” a que o ideológico nos condiciona e nos “induz” a agir em cada instância sócio-cultural. Considerando esses aspectos apontados por Orlandi

⁴ É estreita a relação de incompletude e de interpretação. É uma relação quase de dependência. A incompletude constitui-se na abertura necessária para a interpretação que circula no espaço de eterno movimento de sentidos.

⁵ Retomamos as noções de esquecimentos e ilusão do dizer, discutidas no capítulo anterior, para evidenciarmos a incompletude no sujeito.

(1988b), podemos fazer o seguinte esquema para representar como o sujeito é (des) constituído:



Essas considerações levam-nos a compreender que o gesto da interpretação é feito de uma 'sobrecarga'. Ele é carregado de uma relação da língua sobre a língua - interpretar é dizer o dito - que, no entanto, aparece como grau zero – (o sentido lá). (ORLANDI, 1996, p. 87).

Ele não reconhece o movimento da interpretação, ao contrário, se reconhece nele. Ou melhor, se reconhece nos sentidos que produz. É, no entanto, a possibilidade de contemplar o movimento da interpretação, de compreendê-lo, que caracteriza a posição do analista. Nem acima, nem além do discurso, ou da história, mas deslocado. Numa posição que entremeia a descrição com a interpretação e que pode tornar visíveis as relações entre diferentes sentidos (ORLANDI, 1996, p. 85).

Assim, na realidade, não há um grau zero em leitura, assim como não há um grau dez, porque, como mostramos mais adiante neste estudo, a 'não-leitura' também é uma leitura. O que temos é a escola e o professor colocando o aluno em grau zero, visto que na dicotomia entre métodos de ensino e processo de aprendizagem, a escola se coloca como se o aluno ainda não tivesse instalado o processo de aprendizagem, e ao propor, dentro de suas perspectivas e funções, um

método de ensino, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez. (ORLANDI, 1993, p. 31).

Todo leitor tem sua história de leitura e apresenta uma relação específica com os textos. Conforme a conjuntura mundial, nacional e regional, mudam as determinações histórico-sociais que condicionam a leitura. Como vemos, lemos de acordo com a nossa ideologia, com o que sentimos e pensamos. Por isso a leitura compreensiva, ao ser trabalhada em sala de aula, deve atentar para os fatores sociais, para a atualidade, não desvinculando o aluno do mundo que o cerca.

Vemos que a escola, com suas práticas pedagógicas, caminha para a homogeneização dos sujeitos, não reconhecendo que é na diversidade que aprendemos, que conflitamos, que damos sentidos. Continuamos a fazer exercícios repetitivos e descontextualizados, impomos sentidos às palavras, e muitas vezes só o sentido literal⁶ é buscado no estudo do vocabulário. Se a compreensão é o vestígio do possível, marcado pela incompletude, como então podemos compactuar com metodologias de ensino que homogeneízam?

Porque ver a leitura na perspectiva da ADF é pensar como a própria ADF se constitui: uma (des)disciplina, ou seja, não um mero acúmulo de conhecimentos, mas uma postura de contínua discussão de pressupostos; uma antidisciplina que vai colocar questões lingüísticas no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que coloca questões para as Ciências Sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam (ORLANDI, 1996, p. 25).

Pensar na leitura nessa perspectiva é pensar não apenas nas questões de ordem de língua, mas contar com o funcionamento do dizer, observar que as condições de produção de sentidos que são afetados pela exterioridade, ou seja, não apenas estrutura, mas estrutura e funcionamento articuladamente.

Dentro da sala de aula há também o apagamento da oralidade em detrimento da escrita, que é entendida como legitimadora e evidenciadora dos estudos, dos dados: se estiver escrito no livro é porque está certo, não se contesta a escrita. É só na escrita que há o saber, já que tudo é retirado do livro didático - via leitura em voz

⁶ Não há possibilidade de literalidade, uma vez que nos filiamos à perspectiva discursiva.

alta ou fala do professor -, claramente dissertativa e sustentada no discurso da escrita (CORACINI, 1999).

Vemos também muitos professores que se dizem contrários ao uso do LD. Mas, ao observarmos suas práticas, notamos que o discurso é o mesmo, que a aula é a mesma do livro. Tanto na língua materna como em LE, mais especificamente nas aulas de língua espanhola⁷ a situação é semelhante. Adote-se ou não o livro didático, fazem-se exercícios de gramática, tradução de frases e memorização de diálogos (CORACINI, 1999, p. 41).

Perante essas observações, repensamos qual é o espaço de interpretação que o contexto escolar permite que se construa, pois o sujeito sente necessidade de dar sentido, constituir 'sítios de significância' (ORLANDI, 1998). Apaga-se o processo pelo qual o sujeito da linguagem passa, no qual há uma infinidade de sentidos, levando-se em conta apenas o momento final – o enunciado. Enunciado este que é visto como único, literal, transparente. E é exatamente no processo que 'aquele' sentido, que pode ser 'qualquer um', não o é', em função de estarem funcionando, na linguagem, a história e a ideologia, pois os sentidos produzidos na leitura podem ser outros.

Observamos, então, que o problema com os profissionais de língua estrangeira em sala de aula é ideológico e não somente metodológico - a prática de aula se faz individualmente: ao aluno basta ir ao código para buscar o conhecimento. Esses fatos são conseqüências de concepções tradicionais que vêem a linguagem somente como expressão do pensamento, ou como instrumento de comunicação (PFEIFFER *apud* ORLANDI, 1998, p. 103).

A leitura é produção de sentidos por e para os sujeitos. Então, podemos considerar também a 'não-leitura', ou 'silenciamento', como aponta Coracini (1995). Pois o silêncio pode significar um movimento de resistência e de afirmação de identidade que a escola não admite, mas que deveria repensar em uma diversidade de sujeito-leitor.

(...) há uma espécie de silêncio que advém das relações intersubjetivas: numa dada formação discursiva, é possível dizer certas coisas, de uma certa forma, e não outras, de outra forma; a sala de aula, por exemplo, exige um determinado comportamento verbal e não verbal e coíbe outros. Essa é a razão pela qual entendemos a sala de aula como uma formação

⁷ Língua que é de meu domínio e fonte instigadora de minha pesquisa.

discursiva, o que não significa, de forma alguma, a impossibilidade de mudança ou de conflitos; pelo contrário, as relações de poder que, segundo Foucault, estão na base de toda relação social, ao mesmo tempo que asseguram a homogeneidade nas regularidades, oportunizam os conflitos gerados pelos sujeitos nos momentos em que questionam a posição que ocupam no discurso e as relações sociais desiguais. (CORACINI, 1995, p. 68).

Podemos então conceber o silêncio não como um espaço vazio e negativo entre falas de professor e alunos em sala de aula, mas com um espaço pleno de significação, de produção de sentidos, do que se queria dizer, mas não foi dito.

O ensino da leitura deveria possibilitar a inscrição do sujeito nas redes de significantes, na própria formação discursiva, considerando a relação com o outro. Assim, a função-autor⁸ tem seu duplo sentido no efeito-leitor. E isto está constituído na materialidade do texto, ao qual o analista deve ser sensível quando pensa o imaginário que constitui o sujeito leitor virtual e o sujeito leitor efetivo, com suas determinações concretas (ORLANDI, 2001, p. 61).

Assim como no ensino de LM, no ensino de LE percebemos que não existe uma só leitura, um só significado. Vemos que é na diversidade, no conflito da LE com a língua materna que se constitui a aprendizagem da língua do *outro*.

Essas reflexões sobre o ensino de LE nos fazem entender por que até hoje, nas escolas, professores resumem a aula de leitura compreensiva em LE a traduções de textos de livros, fragmentados e, muitas vezes, descontextualizados, e não levam em conta o interesse, realidade e necessidade do aluno. Evita-se o conflito de idéias, de opiniões e faz-se com que haja um distanciamento que simplifica o conteúdo e aliena a leitura, quando esta deveria ser repleta de sentidos entre a sala de aula e a sociedade.

⁸ Função-autor: aquela em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções. Diríamos que o autor é a função que se assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva de sujeito determinada pela relação com a exterioridade (contexto social-histórico), essa função está mais submetida às regras das instituições. Nelas são mais visíveis os procedimentos disciplinares (ORLANDI, 1993, p. 77).

3 A LEITURA COMPREENSIVA EM LE

[...] a atividade leitora apresenta todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfoses do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. [...] Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobíliam com seus gestos e recordações [...]

Michel de Certeau

Para passarmos a nos filiar a ADF e a concebermos como norte neste estudo, precisamos entender historicamente a evolução metodológica¹ do ensino de LE. Veremos que esse ensino passou por muitas fases, como o “Método de Gramática e Tradução”, que visava o ensino da gramática e tradução de textos, buscando a tradução palavra por palavra. Essa prática utilizada a partir do início do século XVIII é ainda empregada como poderemos constatar quando da análise do *corpus*. Segundo Richards; Rodgers (2000, p. 5), “Ele é um método para o qual não existe teoria. Não há literatura que ofereça subsídios ou justificativa para sua existência ou que tente relacioná-lo a estudos da Lingüística, da Psicologia ou da Teoria Educacional”.

Posterior a esse método e devido à constatação que este não daria conta de todo processo de aquisição da segunda língua, por ser cansativo e demorado, surge o Alfabeto Fonético Internacional que foi criado para assegurar a correta transcrição dos sons de qualquer língua, além de permitir avanços nos estudos dos processos da fala. Este tinha como objetivo principal, como apontam Richards; Rodgers (2000, p. 7), “melhorar o ensino de línguas a partir dos seguintes princípios: o estudo da língua falada; o treinamento fonético para formar bons

¹ Quanto ao termo abordagem, para Almeida Filho (1993, p.17), ela “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. Tomarei o conceito de abordagem (de acordo com Almeida Filho, 1993) como sendo uma filosofia de trabalho, onde se encontram os pressupostos, os conhecimentos, as crenças e os princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira, o que é aprender e ensinar uma língua, o papel do professor e do aluno, a sala de aula, enfim tudo aquilo que faz parte do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

hábitos de pronúncia; a utilização de textos em forma de conversação e diálogos para introduzir sentenças próprias da conversação normal”.

Após o método fonético, os professores, entusiasmados com novas tendências reformistas de como ensinar a LE, passam a entender o ensino de línguas como um processo que deveria acontecer tão naturalmente quanto à aprendizagem da língua materna. Surge, assim, o ‘método direto’, que se resumia em somente três nortes básicos para seu ensino: alguém com quem falar, algo sobre o que falar e o desejo de compreender e se fazer compreendido. A esse conjunto de atividades foi dada a denominação de *interação* e o reconhecimento como a fonte da aquisição natural da língua. Mais tarde, Berlitz (citado por Richards; Rodgers, 2000), falante nativo do alemão e professor, percebeu as enormes possibilidades comerciais do método e sistematizou materiais didáticos para o ensino básico de línguas estrangeiras baseado nos princípios do método direto. Acrescenta, porém, outros tópicos para o ensino de LE. O Método Berlitz (como ficou comercialmente conhecido) tinha por base os princípios do método direto os quais apresentamos a seguir, conforme Richards; Rodgers (2000, p. 9/10):

1. O ensino em sala de aula acontecia exclusivamente na língua-alvo.
2. Somente eram lecionadas frases e vocabulário de uso diário.
3. As habilidades de comunicação oral eram construídas dentro de uma progressão cuidadosamente graduada e organizada em torno de exercícios do tipo pergunta-resposta entre professores e alunos, em classes pequenas e intensivas.
4. A gramática era ensinada dedutivamente.
5. Novos tópicos de ensino eram introduzidos oralmente.
6. O vocabulário concreto era ensinado através de demonstrações, de objetos e de figuras; o vocabulário abstrato era ensinado através da associação de idéias.
7. Tanto a fala quanto à compreensão auditiva eram ensinadas.
8. A pronúncia correta e a gramática eram enfatizadas.

Os autores Richards; Rodgers (2000) também abordam outras tendências metodológicas, como a Abordagem Oral e o Ensino Situacional de Línguas. A prática pedagógica proposta por esse método não visava as “situações utilizadas para ensinar a língua”, mas sim “situações criadas em sala de aula”, rigidamente controladas para possibilitar a memorização de estruturas padrão que pudessem ser utilizadas em situações reais. Concordamos com os autores quando constatam que as tentativas de reforma não foram bem sucedidas no que se refere a mudanças metodológicas, mas houve um grande avanço na elaboração de programas de ensino de línguas e seu conteúdo essencial. Observamos até aqui que nenhum desses métodos de ensino de LE priorizava a questão da leitura como produção de sentidos, visando um sujeito sócio-histórico ideológico, mas se preocupavam apenas com aspectos formais do ensino da língua.

Outro estudo de ensino de LE apontado é o Método Audiolingual que limitava o ensino da leitura de textos escritos ao ensino de leitura e pronúncia. Podemos dizer que era uma versão *doméstica* do Método Direto em que:

“Os padrões frasais e a gramática eram abordados conforme a vontade do autor dos livros didáticos. Não havia qualquer padronização quanto ao vocabulário ou à gramática apresentada. Tampouco havia um consenso sobre que espécie de gramática, padrões frasais ou vocabulário mais adequados para alunos de nível iniciante, intermediário ou avançado” (RICHARDS; RODGERS, 2000, p. 44).

Mas a divulgação dos estudos do lingüista americano Noam Chomsky (citado por Richards e Rodgers, 2000), em meados da década de 60, foi aclamada pelos que rejeitavam as idéias de condicionamento verbal representadas pelo audiolingualismo.

Chomsky, citado por Richards e Rodgers (2000, p. 59), afirmava que “a língua não é uma estrutura formada por hábitos. Um comportamento lingüístico, por mais simples que seja, envolve inovação, formação de novas frases e padrões de acordo com regras de enorme abstração e complexidade”. Surge, então, a questão da “competência comunicativa” já que a linguagem humana dependia da capacidade do falante em “gerar” enunciados a partir das regras e abstrações próprias de sua mente individual. A partir destes estudos, as teorias de ensino de línguas seguiriam rumos diferentes, em função das correntes lingüísticas de aquisição de uma segunda língua adotadas em seus princípios.

Então, a Abordagem Comunicativa que para alguns autores não está longe de ser um método, (como muitos autores costumam denominar o ensino comunicativo de língua, como vemos em Howatt, 1997 e Richards; Rodgers, 2000), constitui-se em uma ampla abordagem que busca estabelecer bases teóricas lingüísticas, psicológicas e antropológicas para explicar e esclarecer os processos pelos quais ocorre o aprendizado de uma língua. Por isso não existe um “método comunicativo”, mas sim um “fazer comunicativo” com o objetivo de conferir à linguagem humana uma dimensão muito mais profunda do que a simples memorização de estruturas e a repetição de modelos elementares:

“O ensino comunicativo da LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a Língua - alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes - usuários dessa língua”. (ALMEIDA FILHO *apud* MARCINIUK, 2000, p. 32)

Também, segundo Richards e Rodgers (2000, p. 70), “a teoria da competência comunicativa era uma definição do que o falante precisava para ser comunicativamente competente em uma comunidade de fala, a partir de um conceito mais generalizado que incorporasse comunicação e cultura”.

Nascia, então, na década de 70, a abordagem funcional (ou nocional-funcional) derivada das teorias americanas e britânicas de Ensino de Línguas Comunicativo, que tinha por princípios:

- a) fazer da competência comunicativa o objetivo final do ensino de línguas;
- b) desenvolver técnicas para o ensino das quatro habilidades lingüísticas que resultem na interdependência entre a língua e a comunicação.

O aprendizado de uma segunda língua era visto igualmente pelos proponentes do Ensino Comunicativo de Línguas como a aquisição dos meios lingüísticos para desempenhar diferentes tipos de funções (RICHARDS; RODGERS, 2000, p. 70 -71).

A base teórica mantenedora de toda a Abordagem Comunicativa caracteriza-se pelo resultado de décadas de estudos e discussões que, segundo a bibliografia consultada, estão longe de se esgotar. Por enquanto, suas características podem ser assim definidas:

1. A língua é um sistema utilizado para a expressão de significados.
2. O compromisso primeiro da língua é com a interação e a comunicação.
3. A estrutura da língua reflete sua utilização funcional e comunicativa.
4. As principais unidades da língua não são meramente suas características gramaticais e estruturais, mas as categorias de significado funcional e comunicativo como exemplificadas no discurso.

O fato de não se configurar em método acarreta muitos questionamentos para aqueles que desejam adotar a Abordagem Comunicativa como prática didática. Alguns deles, ainda não satisfatoriamente respondidos são:

- a. Como transformar os princípios do Ensino Comunicativo de Línguas em técnicas aplicáveis em sala de aula?
- b. Em que níveis, dentro de um programa de ensino de línguas, a abordagem pode ser aplicada?
- c. Em que tipo de ensino a Abordagem surtiria melhores efeitos, ou seja, como ensino de segunda língua ou como ensino de língua estrangeira?
- d. Existe a necessidade de eliminação ou de revisão dos programas baseados em gramática já existentes?
- e. Como se processaria a avaliação de tal abordagem?
- f. Qual o nível de adaptabilidade exigido de professores não-nativos?
- g. Como a abordagem poderia ser adotada em situações onde os alunos devem continuar a serem avaliados gramaticalmente?

Devido a todos esses questionamentos e à maturidade profissional alcançada pelos professores de LE nestas últimas décadas é que não entendemos a abordagem comunicativa como método. Essa abordagem deixa lacunas em suas concepção e em seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim, nos filiamos a ADF que esboça uma noção de sujeito aluno e sujeito professor a partir de suas relações com o social, com seus aspectos históricos e ideológicos que os faz produzir sentidos em suas leituras, *a priori* em LE, sendo

esta a leitura da língua do *outro*². Pois a Abordagem Comunicativa não prioriza aspectos da ADF, como a formação do sujeito, o processo discursivo, a formação ideológica, a produção de sentidos e, sobretudo, o sujeito-aluno e o sujeito-professor inscritos num contexto sócio-histórico que os caracteriza enquanto produtores de leitura e discurso.

Parafraseando Foucambert (1994), a aprendizagem de língua estrangeira não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente, mas uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. E verificamos no autor que entre os anos de 1960 e 1970, a escola confrontava-se com um problema de leitura que não conseguia superar. Sendo essa leitura em LE ou LM, 'o saber ler' quase que por unanimidade (como podemos constatar na passagem pelos métodos em ensino em LE) confundido com a possibilidade de se atribuir *um* significado ao escrito, transformando-o em oral.

Quando se acreditava que o conhecimento de uma língua estrangeira passava pela possibilidade de entender uma mensagem graças à tradução, e de expressar-se através da versão. Quando, porém, as exigências da comunicação aumentam, deve-se desenvolver uma atividade de natureza totalmente diferente na língua estrangeira (FOUCAMBERT, 1994, p.3-4).

Constatamos nessa passagem pelos métodos de ensino de LE que os primeiros priorizavam o ensino da tradução, da gramática, e suas estruturas; a leitura não era enfatizada como um processo de produção de sentidos.

Para justificar esses apontamentos, ou seja, esse 'passeio' pelo ensino de LE, nos reportamos à realidade brasileira e buscamos também na História a explicação para a situação da leitura no Brasil³ e no ensino de LE, pois é notório que uma grande maioria do povo brasileiro teve ou ainda tem pouco acesso à leitura. Esse fato se confirma quando vemos que a explicação a esse fenômeno se dá pelas

² O *outro* aqui é grifo da pesquisadora, entendendo o termo *outro* como a língua estrangeira em toda sua amplitude e embasando-se nos estudos de Orlandi e Authier-Revuz, capítulo 1 'as palavras vêm sempre de um já-dito na fala do outro: "nenhuma palavra é' neutra', mas inevitavelmente 'carregada', 'ocupada', 'habitada' as palavras vêm sempre de um já-dito na fala do outro, 'atravessada' pelos discursos nos quais 'viveu sua existência socialmente'.

³ Tendo em vista que a análise do *corpus* apresenta três instâncias diferentes: uma escola privada de segundo grau onde os alunos são de classe média e alta; uma escola pública de bairro de Canoinhas, alunos de classe média e baixa, e uma instituição de terceiro grau pública que privilegia a classe média e alta.

inferências ideológicas das classes dominantes e a relação entre elas: quanto maior o poder aquisitivo, maior o acesso à escola e à leitura.

Mesmo que por lei seja assegurado o direito de cada escola ter sua biblioteca, constatamos a dominância desse interesse capitalista atuante e explícito nas escolas públicas desprovidas tanto de bibliotecas quanto de bons livros. Como é o caso analisado do professor B, no *corpus* deste estudo: quase todo material de língua espanhola trabalhado e usado por esse professor é trazido por ele, porque na biblioteca da escola não há obras em língua espanhola para serem utilizadas em suas aulas. Por mais que pensemos que as escolas públicas de periferia dão apoio e subsídios aos alunos e professores, verificamos que essa realidade faz-se ainda presente nas escolas canoinhenses. Essa constatação nos remete à relação entre poder e saber, já discutida no capítulo 1, e aqui reforçada por Silva (1995, p.11/12) :

Ao falarmos mais acentuadamente na realidade brasileira, vemos que qualquer retrospectiva histórica voltada à análise da presença da leitura em nossa sociedade vai sempre redundar em aspecto de privilégio de uma das classes e, por tanto, injustiça social. Pois o acesso à leitura e aos livros nunca conseguiu ser democratizado em nosso meio. E, a crise da leitura, não é um mal destas últimas décadas e nem deste século: ela vem sendo reproduzida desde o período colonial, juntamente com a reprodução do analfabetismo pela falta de bibliotecas e com a inexistência de políticas concretas para a popularização do livro (SILVA, 1995, p. 11/12).

A língua é a forma de se manter o poder, e a leitura (ainda), muitas vezes, é controlada pela classe dominante. Assim, justifica-se o que Silva (1995) chama de crise da leitura brasileira⁴. E o reflexo da relação de se deter o poder pelo saber, mostra-se também quando pensamos em escola/professor/aluno/leitura/escrita, pois os professores escolhem as leituras de seus alunos. Em função da formação e da concepção que têm, pensam estar agindo da maneira mais correta ao controlar a leitura em sala de aula. Frequentemente, a leitura do aluno é somente feita de textos didáticos e/ou apenas do livro didático, com suas temáticas direcionadas ao ensino da estrutura da língua.

Sabemos que a formação do leitor está diretamente ligada à leitura, seja em língua materna ou em LE. Aspectos culturais e sociais a envolvem, pois leitura é

⁴ "A crise da leitura no Brasil não é, em essência, uma crise planejada por falta daqueles que detêm o poder. A classe dominante não interessa que o povo tenha acesso ao Conhecimento através do livro. O importante é manter o povo na ignorância de modo que as causas primeiras da miséria, da marginalização social e cultural sejam obscurecidas ao máximo" (SILVA, 1995, p. 37).

gosto, é prazer. Dentro da ADF não poderemos concebê-la como hábito⁵, porque passa pelo processo de produção de sentidos e esses sentidos são dados, não pela imposição da leitura, mas pela interação leitor/autor. Vemos nas práticas de leitura que as escolas, em nome de criar o hábito de leitura, tem gerado aversão a ela. No lugar do hábito de ler, propomos o gosto de ler, pois ler é prazer e não se pode obrigar o prazer.

Cabe a escola propiciar aos alunos diferentes leituras, várias tipologias, verbais ou não verbais, para que o leitor possa interagir com o texto produzindo sentidos. Como vemos em Coracini (1995, p.16) “quando falamos de diferentes leituras referimo-nos não apenas a leitura à realizada por cada indivíduo em particular, mas aos diferentes momentos de sua vida. Na verdade, o sentido de um texto por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo”.

Em sala de aula, em princípio, cabe ao professor propor as leituras, afinal cabe a ele conduzir o ensino. Contudo, essa prática pode ir mais além, como instigar os alunos a buscarem a leitura também fora da sala de aula. Incentivá-los também a propor, sugerir e buscar leituras sobre o que o professor trabalha em sala de aula. Para propiciar assim vez e voz ao aluno, fazendo-o interagir no processo de construção de sentidos, para que se veja e conceba a leitura além do sentido único, além da transmissão de conhecimento.

A relação de interação (leitor/texto/aluno) estabelecida na escola tem como mediador o professor. Uma vez que, segundo a ideologia escolar, o professor é que decide a leitura que se deve fazer (a boa leitura, a legítima). Essa relação, além de ser, na maioria das vezes heterogênea, é, necessariamente, assimétrica: o saber do professor e seus objetivos é dominante em relação ao saber e objetivos do aluno. (ORLANDI, 1996, p. 212).

Assim, as escolas encaminham suas leituras de acordo com o domínio e interesse do professor. Repensando essas questões, ou seja, do porquê da leitura ser dirigida somente de acordo com o interesse do professor é que levantamos os

⁵ A leitura vista como hábito nos remete a uma abordagem mecanicista de leitura e passa a ser um esquema de comportamento adquirido pela repetição; o que nos reporta à leitura como resposta a determinados estímulos, remetendo assim à concepção behaviorista (Silva, 1996 p. 35). Atualmente vemos a grande discussão entre os autores, como Orlandi (1998); Silva (1996) sobre a questão da leitura: hábito ou gosto? A reflexão sobre o tema é constante, o que propiciaria um outro estudo, ou melhor, uma outra dissertação.

seguintes apontes: quando observamos as aulas de leitura ministradas tanto nas escolas públicas ou particulares, quanto nas instâncias formadoras de profissionais de Letras, vemos, ainda hoje, que o professor direciona os significados no momento da compreensão de texto.

Observamos que muitos professores trabalham numa perspectiva decodificadora, que defende o texto como fonte única de sentidos, extraindo do texto somente sua idéia principal. E, conseqüentemente, as atividades desenvolvidas com o texto são, quase sempre, de acatar respostas únicas (normalmente de acordo com as respostas do livro didático - como já questionamos no capítulo 1). Essa prática ocorre, então, por parte de professor e aluno, uma 'ilusão' de que há entendimento do texto. Segundo Coracini (1995, p. 28),

(...) 1) o professor, enquanto sujeito "integral", tem a ilusão de que é "dono" do seu fazer pedagógico, de que o que diz, as explicações que fornece, os conselhos que dá são originais; 2) o professor que se acredita com total controle sobre seu próprio dizer, tem a ilusão de que pode tornar suas palavras claras, monossêmicas, de modo a serem entendidas por todos os alunos da mesma maneira, independentemente da turma ou da escola: apenas o nível de conhecimento da língua parece ser necessariamente levado em conta.

Cumprir em dia o conteúdo do livro, responder mecanicamente aos exercícios, buscar somente a idéia principal do texto sem se preocupar em buscar outros significados, além do literal, ainda são práticas constantes em nossas escolas. E quando falamos em metodologias de leituras vemos que ainda a ação mais comum em sala de aula, como exemplificamos com o roteiro que Kleiman (1995, p. 24) apresenta:

- 1) Motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto geral do texto;
- 2) Leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas;
- 3) Leitura em voz alta, por alguns alunos, ou por todos os alunos, em grupo;
- 4) Leitura em voz alta pelo professor;
- 5) Elaboração de perguntas sobre o texto por parte do professor como: *Onde? Quando? Quem?* E outras perguntas sobre elementos explícitos;
- 6) Reprodução do texto (ou outra atividade de redação ligada ao tema).

Para compreendermos melhor a leitura em LE e como ocorre essa leitura, sendo a língua do *outro*, e que esta é produção de sentidos,

atravessada e interpelada por outras leituras, analisaremos aulas de espanhol em diferentes instâncias formadoras. Uma delas está voltada para a formação do professor de LE; a prática pedagógica e a questão da leitura são abordadas do ponto de vista teórico, direcionando as atividades propostas via leitura para a promoção do desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos em LE.

Quando abordamos a leitura e compreensão em LE, podemos utilizar alguns procedimentos e/ou estratégias para auxiliar o aluno. Para SOLÉ (1998, p. 117) 'Ler é um procedimento, e se consegue ter acesso aos domínios dos procedimentos através de sua exercitação compreensiva. Os alunos devem selecionar marcas, indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações. Assim, a prática da leitura deveria obedecer a um planejamento que se constitui em atividades de pré-leitura, leitura e compreensão'.

Na atividade de pré-leitura, procura-se ativar o conhecimento de mundo dos alunos, direcionando esse procedimento para o tema do texto a ser trabalhado. Isso pode ser feito através de perguntas ou outras atividades que o professor julgue adequadas para que os alunos se interessem pela temática a ser abordada. Além disso, pode ser trabalhada a criação de hipóteses sobre o tema, complementando esse processo. Nesse aspecto, aluno e professor devem estar atentos que língua/história/cultura não se dissociam e que as transparências apontadas no texto, pois devem ser usadas a favor da leitura e compreensão, tendo o devido cuidado com os *falsos amigos*⁶.

Na atividade de leitura, os alunos, de posse do texto, podem comprovar ou não as hipóteses anteriormente lançadas e, dessa forma, desenvolver a leitura do texto. Sobre isso, achamos importante ressaltar, principalmente tratando-se de leitura em LE, a questão das estratégias de leitura através das quais os alunos têm condições de buscar informações globais ou detalhadas de um texto, fazendo, assim, sua busca dos sentidos possíveis.

Outro momento importante é o da compreensão propriamente dita. Nesta etapa, o professor propõe atividades em que novamente o aluno poderá fazer uso dessas estratégias para buscar informações tanto amplas como mais específicas,

⁶ Grafia e som parecidos das palavras em LM e LE, mas que apresentam significados diferentes.

dependendo do objetivo do professor. Para a prática do professor de LE, visando uma maior competência de leitura e compreensão dos alunos, podemos usar os caminhos estudados por Cherem e Nery (1993, p. 71):

1 *Conhecimento prévio e condições de produção*: como vimos no primeiro capítulo, o leitor lê e produz sentidos de acordo com o meio sócio-histórico em que está inserido. A leitura, portanto, é uma prática social que interage com quem lê e com quem escreve. O sujeito-leitor traz outras leituras anteriores que se relacionam com o texto que lê.

2 *Referências culturais*: o sujeito é socialmente determinado e ideologicamente constituído, trazendo para suas leituras a cultura do meio sócio-histórico que está inserido. Ao ler em LE, o sujeito-leitor conflita a sua cultura com a da língua do *outro*.

3 *A imagem do texto e materialidade lingüística*: o texto também é uma representação gráfica, imagens, formatação, que auxilia na compreensão e constrói leituras, sentidos. As escolhas lexicais e sintáticas são também repletas de sentidos, pois o texto também é materialidade lingüística.

4 *Não-linearidade*: já vimos que a leitura não é apenas decodificação, mas produção de sentidos, ou seja, permite muitas leituras e compreensões. Portanto, ao ler, o sujeito-leitor não faz leitura linear, palavra por palavra, frase por frase, mas a concebe em toda sua complexidade, estabelecendo relações com suas concepções, ideologias, cultura, podendo então um texto ser produtor de diferentes leituras e essas leituras não se esgotam no próprio texto.

5 *Ler não é traduzir*: para se fazer a leitura em LE, não é preciso fazer qualquer tipo de tradução (num primeiro momento), muito menos a tradução palavra por palavra. Esse trabalho torna-se exaustivo, e muitas vezes são detalhes desnecessários à compreensão do texto, ou por outro lado, exercícios que não levam à compreensão e, portanto, inócuos. Há que ocorrer um conhecimento sobre a língua estrangeira por parte do aluno leitor para

que ocorra a compreensão e que ele a empregue em suas modalidades escrita e oral.

Para verificarmos como se processam as aulas de leitura e quais concepções estão presentes no discurso do professor, foram assistidas aulas de espanhol LE em três instituições distintas: uma escola privada de ensino médio da região Canoinhas/SC, que denominaremos de A; uma escola da rede pública de Canoinhas/SC que atende alunos das séries iniciais ao ensino médio, que representaremos por B; e uma instância formadora de professores de LE, (universidade) que denominaremos de C, que explicaremos detalhadamente a seguir, na apresentação do *corpus*.

4 APRESENTAÇÃO DO CORPUS

*Do rio que tudo arrasta
se diz que é violento,
mas ninguém diz violentas
as margens
que o comprimem.*

Bertolt Brecht

Na escola A, o professor (o qual denominaremos também professor A) da disciplina de Espanhol – LE, não tem formação acadêmica para ministrar as aulas de Espanhol. É filho de imigrantes argentinos e conhece a língua como língua materna. Fez o ensino médio completo, tem oito anos de experiência profissional como professor de espanhol e poucos cursos de aperfeiçoamento. Foram assistidas em torno de 20h/aulas desse professor, na sala do terceiro ano do ensino médio. O professor A adota o livro *Vale: español para brasileiros*, volume 4, de Adda-Nari M. Alves e Angélica Mello Alves, da editora Moderna, São Paulo, 1998.

A escola A é da região de Canoinhas e trabalha com o ensino médio. Trata-se de uma escola particular e tem no total seis turmas de ensino médio, entre a primeira e a terceira série e tem como objetivo preparar o aluno para o vestibular. O nível socioeconômico dos alunos dessa escola é de médio a alto, para os padrões da região. Os professores que atuam na escola A são graduados em suas respectivas áreas de atuação, a maioria especialistas; três mestres e dois professores mestrando. O único professor sem graduação na área é o professor de nosso estudo. Porém, por ser falante da língua espanhola, justifica-se sua permanência em sala de aula perante a instituição de ensino.

O professor B é graduado em Letras (português-inglês) com complementação da graduação em língua espanhola; tem curso de especialização em Língua Portuguesa e participa constantemente de cursos de aperfeiçoamento. Tem vinte anos em sala de aula, divididos em ensino de LE e língua portuguesa, bem como suas respectivas literaturas. Atualmente trabalha na escola B com português e espanhol; tem uma carga horária semanal de 40h/aulas. Foram assistidas em torno de 20h/aulas, do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, e ao contrário dos outros dois professores esse professor não adota um livro didático específico.

A escola B é uma escola pública estadual de Canoinhas. Tem mil e duzentos alunos do pré-escolar ao ensino médio, atende ao público carente, ou seja, classe média a baixa, para os padrões da cidade. Devido ao nível socioeconômico de seus alunos, visa prepará-los para o mercado de trabalho. Apresenta um quadro de cinquenta e oito professores, a maioria efetiva¹ na escola e graduada em suas áreas de atuação; há doze professores com graduação completa, treze cursando o terceiro grau², trinta e dois especialistas e um mestre.

O professor da instituição C (o qual denominaremos também professor C) é doutor em Letras, Linguística Aplicada, subárea: aquisição de segunda língua. Trabalha com língua e literatura hispano-americanas no curso de graduação Letras-Espanhol. Adota o livro didático *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispanica - nivel avanzado*, de Fátima C. Bruno e Maria Angélica Mendonza, da editora Saraiva, 2000.

A instituição C é unidade formadora de profissional de LE. Trata-se de uma universidade pública com alunos de nível médio a alto e todo o corpo docente é qualificado, com professores pós-graduados em suas respectivas áreas de ensino. As aulas assistidas foram de uma turma com 18 alunos, nível três. Foram assistidas 20h/aulas do professor C e dentre os três professores mais de cem horas aulas, pois como objetivamos a leitura e sua compreensão, muitas das aulas assistidas não puderam ser aproveitadas na análise do *corpus*.

Entre as aulas assistidas, focamos as aulas de leitura e sua abordagem, o que levou mais tempo de observação, tendo em vista que as aulas de gramática, texto, exercícios de fixação não são o objetivo desta pesquisa. Ao assistirmos as aulas dos três professores, analisamos questões como:

- a concepção de leitura do professor a partir da observação de aulas de espanhol língua estrangeira;
- se o livro didático é o único recurso utilizado em sala de aula para o ensino do espanhol como língua estrangeira;

¹ Nas escolas públicas de Canoinhas temos os professores efetivos que são os aprovados em concursos e, portanto, efetivos na instituição. Como temos também os admitidos em caráter temporário (ACT's) que ingressam por listas de provas de títulos e tempo de serviço e não fazem parte do quadro fixo de professores da escola.

² Esses treze professores cursando o terceiro grau são os ACT's da escola B.

- como se processa a leitura no sujeito-aluno, e se lhe é permitido produzir sentidos, isto é, se lhe é dada voz e vez em sala de aula.

4.1 Estudo do *corpus* e sugestões de outros caminhos

*[...] nas circunstâncias atuais - que parecem ser de um deliberado
esvaziamento de todo esforço educacional autêntico -
deve-se ter em mente que não estamos diante de uma
discussão teórica, mas sim de uma questão prática,
à qual é preciso responder também com soluções práticas.
Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando
hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação destas últimas. É uma abordagem
legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo.*

Rodolfo Ilari

Neste item, falaremos do *corpus* e de sua utilização para analisar o conceito de leitura dos sujeitos da pesquisa. Esse conceito de leitura refere-se aos posicionamentos teóricos e práticos que, de maneira consciente ou inconsciente, manifestam-se como elementos na formação do sujeito.

Ao observarmos as aulas de A, B e C, refletimos inicialmente sobre as teorias e as práticas que denunciam a formação dos sujeitos de pesquisa.

O professor A adota o livro didático (LD) *Vale: español para brasileños*, volume 4. As aulas assistidas de leitura correspondem no referido livro às páginas 63, 73, 74, 77, 80, 83.

O professor A inicia sua aula pedindo para os alunos abrirem o LD na página 63, escolhe um aluno para ler o texto em voz alta, de preferência o aluno que estava distraído e fazendo bagunça. Observamos nesta prática que o professor A usa a leitura como forma de punir e de deter o controle da turma; faz da leitura algo punitivo e avisa em bom tom que a leitura em voz alta também vale nota. Vemos nessa ação do professor o conceito de leitura como avaliação, que é uma prática que inibe ao invés de promover a produção de sentidos:

Podemos imaginar os efeitos dessa exigência não apenas na autoconfiança e outros aspectos afetivos, mas também no desenvolvimento da compreensão: certamente essa exigência tomará forma de correção à pronúncia, e conseqüentes interrupções e inferências nos processos através dos quais professor e aluno deveriam estar tornando o texto inteligível e coerente (KLEIMAN, 1995, p. 22-23).

Ao observarmos a seqüência da aula de leitura do professor A, vimos que em seu discurso não há clareza sobre oralização e leitura em voz alta³. Foucambert (1994, p. 8) diz que a oralização é uma atividade que permite constituir uma cadeia oral a partir do escrito e que esta oralização permite supostamente construir sentido àquilo que ainda não têm. E a leitura em voz alta é um comportamento enxertado da leitura, defasado em alguns segundos, pois se traduz oralmente o que já foi compreendido na leitura.

Assim, o que ocorre em trinta minutos de aula é a leitura em voz alta por alguns alunos da sala; lê-se repetidamente o mesmo texto, sem fazer reflexões sobre o texto, sem buscar os sentidos, tornando a leitura cansativa e punitiva. Após essa atividade, o professor pede para que os alunos falem o que entenderam do texto. Os alunos começam a responder tímidos, como se tivessem medo de errar nesse entendimento⁴, pois o professor interfere nessa socialização dando a 'sua' leitura sobre o tema. A participação do aluno é entrecortada com a fala do professor que 'corrige' o seu dizer.

O que vemos então com essa ação do professor A é que o aluno não tem autonomia para produzir a sua leitura, para produzir sentido e conferir sentido ao que lê. O aluno parece acreditar que é o professor quem sabe, interpreta e 'sabe tudo' e que esse professor pode e deve explicar não só o que o texto diz, mas qual a verdade impressa no texto. O aluno tem a ilusão de que o professor tem sempre uma idéia melhor, mais propícia e adequada.

Quando se faz o que se chama entendimento do texto, o professor procede às perguntas de compreensão que se resumem a questões como "o que o autor quis dizer?", "quais são as idéias principais do texto?", ou se limitam a exigir, quase sempre, da parte dos alunos o mero reconhecimento, ou localização no texto da resposta "correta" (aquela que o professor ou o livro didático, na maioria das vezes, se confundem, se consideram como

³ Cabe-nos ressaltar que este estudo aborda a leitura e compreensão em LE no sujeito-professor e sujeito-aluno, bem como contribuir na ação do professor de LE a partir dos pressupostos da ADF, e não nos aspectos que envolvem a pronúncia na aquisição da LE.

⁴ No início da aula o professor relembra que tudo vale nota, desde a leitura em voz alta à participação deles nas atividades em sala de aula.

correta); em língua estrangeira a atividade de tradução linear do texto. Sobretudo pelas palavras que o professor considera constituírem dificuldade para os alunos; se apresenta como única atividade de compreensão (CORACINI, 1995, p. 19).

Constatamos também com essa ação que a concepção de leitura como decodificação está presente na fala e, conseqüentemente, na prática do professor A: seu trabalho com leitura nos mostra que ele acredita que o sentido do texto resulta da soma do significado isolado de cada palavra. Ele pede para os alunos traduzirem as palavras do texto que não conhecem, que como vimos em Cherem e Nery (1993), no capítulo três, para que ocorra a compreensão de um texto, a leitura não precisa de qualquer tipo de tradução, mas de uma análise dos aspectos gráficos, análise do título, observação das palavras desconhecidas dentro de todo o texto. Se depois da análise desses aspectos, os alunos não conseguirem produzir um sentido a alguma palavra do texto, aí sim devem recorrer à tradução, apenas da palavra desconhecida e não uma a uma, o que é exaustivo e desnecessário. Vemos então que o foco do professor não é a leitura – apesar dele acreditar que seja - mas a língua em si. A leitura não é entendida enquanto efeito de sentido entre interlocutores, é vista apenas em sua forma literal e superficial do texto.

Como vimos em Cherem e Nery (1993), existem outras abordagens que o professor poderia fazer para proporcionar maior competência na leitura e compreensão do sujeito-aluno. Para trabalhar o conhecimento prévio, por exemplo, no texto abaixo, ele poderia sugerir a leitura do título e suas hipóteses, pressupondo a que se refere o texto e as possíveis compreensões como: o que é cultura? o que os alunos entendem por cultura? Sabemos que a cultura ainda, muitas vezes, é entendida como um ‘tesouro’ que tradicionalmente deve ser ‘transmitido’ de geração para geração.

“A cultura é invariavelmente definida como tesouro pacientemente amealhado com tudo o que de melhor o espírito humano produziu, sejam as obras dos grandes mestres, seja o conjunto de saberes disciplinares (conceitos, métodos, representações) que asseguram o atual domínio do homem sobre o mundo, seja ainda o conjunto das maneiras de ser individuais e coletivas que se deseja”.(FOUCAMBERT, 1994, p. 98)

Notamos que o professor A internaliza o conceito tradicional de cultura, pois cita exemplos de cultura como: ir ao teatro (em Canoinhas não temos nem teatro,

nem cinema), ler a literatura clássica⁵, visitas a museus. Logo, não a concebe como um conjunto de práticas individuais e coletivas de um determinado grupo social, que definem saberes, valores, crenças de acordo com o contexto que se está inserido.

Ao trabalhar a leitura do texto poderia ter explorado desde o desenho, fazendo a leitura da imagem, bem como do título, e conflitar a leitura do texto com a realidade canoinhense, tendo em vista que não temos etnia que predomine. Poderia explorar em sala de aula como é, como era, em cada etnia o assunto abordado pelo texto.

Assim, oportuniza ao sujeito-aluno voz e vez em seus argumentos em sala de aula. F e, conseg la como sa contem

Unidad 6 CAMINOS DE LA CULTURA

La humanidad estableció las reglas de cortesía por razones prácticas. Aunque se las haya cuestionado, ahora, más que nunca, se comprueba que el respeto a los demás nunca pasará de moda.



⁵ Nesse momento o professor cita Camões, José de Alencar, Borges, entre outros.

⁶ Texto adaptado da revista Muy Interesante de janeiro de 1995 e apresentado na íntegra no anexo 1.

Para finalizar a aula de leitura em espanhol, o professor manda os alunos responderem às cinco perguntas de compreensão do texto que estão no LD para a aula seguinte, encerrando assim sua aula.

As perguntas de compreensão do texto são:

1. *Identifica los cinco momentos del texto;*
2. *¿De qué trata cada momento em especial?*
3. *Da un título a cada parte del texto.*

Observamos que nas perguntas feitas há somente a preocupação com a ordem narrativa, pois se pede para identificar em ordem a sequência do texto (pergunta 1). Na pergunta 2, identificar de acordo com o texto o que cada parágrafo aborda, e na 3, dar um título para cada parte do texto podemos observar que a leitura não é vista enquanto efeito de sentido entre interlocutores. Apenas analisam-se aspectos sequenciais do texto, supondo que para que haja compreensão do texto, este deve ser lido e interpretado somente de maneira linear. Enquanto que na perspectiva discursiva, a produção de sentidos não é realizada por um autor onipotente, homogêneo, que procura marcas num texto para o desvelamento do significado, mas por sujeitos situados historicamente, constituídos ideologicamente, que ocupam um lugar e que produzem sentidos a partir desse lugar que ocupam. Quando lemos, estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso: quando lemos, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada (ORLANDI; 1988b, 59).

Observamos no professor A, até o momento da análise de suas aulas, que o LD é o único apoio e que ele o tem como modelo de competência, como se nele estivessem contidas todas as respostas certas, os melhores exercícios, as melhores leituras, dando ao LD a *autoridade* que esboça Coracini:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (1999, p. 27).

Vemos, então, que este professor não se percebe como um sujeito-leitor capaz de se libertar da *autoridade* do LD. Não consegue 'sair' das leituras permitidas

do texto do LD, apenas palpita, sugere, algumas vezes, comentários sobre alguns pontos da compreensão.

Para o professor A, a aula de leitura e as perguntas de compreensão de texto estão corretas de acordo com a concepção de ensino-aprendizagem que ele tem, pois relembramos que o professor A conhece a língua espanhola como língua materna e teve poucos cursos de aperfeiçoamento. Sua concepção, portanto, se embasa em sua própria experiência enquanto aluno e nas raras capacitações que fez.

A outra aula de leitura do professor A a que assistimos, foi sobre o texto “*Lo inexplicable*”. Texto do LD do professor A que relata a história da ‘*Virgen de Guadalupe*’. Novamente se repete o modelo de leitura anterior: alunos escolhidos pelo professor fazem a leitura em voz alta, e quando o aluno não pronuncia corretamente a palavra, ele interrompe, fazendo repetir a pronúncia correta. E a compreensão do texto no LD se resume a quatro questões: *¿Qué sucedió? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?* São perguntas óbvias de acordo com a seqüência do texto, que não precisam ser ‘pensadas’ para serem respondidas, mas apenas copiadas fielmente do livro. Em seguida, o professor manda os alunos responderem a elas, no tempo que resta da aula. Eles copiam as seqüências do LD e o professor ‘corrige’ as respostas lendo de acordo com o que está escrito no LD do professor A.

Logo, nesse sentido, não há compreensão do texto, discussão, interação sobre o que foi lido. Para os alunos são apenas atividades mecânicas e não é nessa concepção de leitura que nos filiamos e aceitamos.

Também sabemos que aprender uma outra língua significa conhecer sua cultura, seus costumes, crenças, valores. Por isso o texto sobre a história da ‘*Virgen de Guadalupe*’ nos permite adentrar nos fatos históricos, religiosos e literários dos mexicanos. Se a concepção do professor A consistisse em pensar num sujeito-aluno a partir do seu sócio-histórico ideológico e que ler não é apenas decodificar ou traduzir, quantas leituras poderiam ser feitas, quantos sentidos produzidos? Como coloca Geraldi (1999, p. 41), (...) ler é efetuar uma prática de leitura com vistas a objetivos variados, perguntar ao texto, escutar o texto, usar o texto, deixar fruir o texto, procurar encontrar nele todo sentido possível, sem desejar estudá-lo, avaliá-lo, corrigi-lo de maneira que se faça calar o sujeito leitor”.

O gesto⁷ Orlandi (1994) de leitura/interpretação é produzido por um sujeito que está inscrito em uma formação discursiva, e esta, por sua vez, é determinada por uma formação ideológica. Ele será sempre realizado de um lugar específico, em determinadas condições de produção, um lugar marcado pela historicidade. Isso é o que garante que a produção de sentido não seja qualquer uma, embora muitos/diferentes sentidos sejam possíveis.

Para tanto, o LD utilizado pelo professor A apresenta a reprodução de uma tela sobre a '*Virgen de Guadalupe*', na página 74 e 80 do livro, dando continuidade e complemento ao texto que inicia o capítulo 7. As telas proporcionariam a leitura da imagem, além da leitura do texto, que pelo professor A é apenas mencionada como forma ilustrativa do texto escrito. Sabemos que a leitura de um texto vai além de seus aspectos gráficos, formatação, imagens e que é nesse conjunto que se produz interlocução, a produção de sentidos, a interação entre autor e leitor.

Com um outro olhar, diferente do professor A, sugerimos a leitura também dessas imagens através da ADF. Apesar de ainda serem iniciais, há na ADF estudos sobre o texto não-verbal. Há uma tentativa de se ler e compreender a imagem, partindo de um sujeito sócio-histórico e ideológico. Esta noção de imagem está sedimentada em Pêcheux (1999). Segundo ele, ao lermos sobre "*O papel da memória*" é possível perceber essa abertura da ADF para práticas de linguagem não verbais. Estas são tanto constituintes da memória, quanto produtoras de processos discursivos. No primeiro caso, a imagem é percebida enquanto 'operadora de memória social', porque é constitutiva do processo discursivo. No segundo caso, a imagem é vista enquanto 'reconhecimento', enquanto um dos 'múltiplos registros' do discurso, tendo o dizer como produto.

'Ler' uma obra é fazermos as leituras possíveis, é também observar as condições de produção da mesma, seu contexto e não apenas o produto final. No nosso exemplo é compreender a tela pelo texto escrito. Em outras palavras, ler a imagem é também perceber o ato de criar como um dizer: aberto, lúdico e interpelado por várias vozes e que as condições de produção do dizer artístico são

⁷ Gesto de leitura: entendemos que o primeiro olhar constitui-se em um gesto de leitura, essa é a 'condenação' da linguagem: reter o sentido. Mas, num segundo momento, o gesto passa ser um gesto de interpretação no qual se pretende compreender como o sentido é possível e apontar, e construir outros sentidos possíveis.

condições de liberdade, pois percebemos que esse dizer é polissêmico e não parafrástico⁸ (NECKEL, 2004).

Em discursos diferentes temos materialidades diferentes e, portanto, diferentes processos de significação. Para Pêcheux (1988), a interpretação é um ato simbólico. O ato de interpretar sempre se dá de algum lugar da história ou de algum lugar da sociedade ou da ideologia e por isso consideramos a linguagem um sistema de relações. Ler o texto e as obras de “*La virgen de Guadalupe*” é compreender pelo processo discursivo, visando as condições de produção, o histórico, ideológico e cultural da língua do *outro*. E acrescentamos que esse dizer que se inscreve no campo da arte enquanto discurso é marcado por um lugar de dizer da história, da ideologia e afetado também pelos aspectos sociais.

Para exemplificarmos o processo de leitura de imagens, ou seja, do não-verbal, nos ancoramos no conceito de policromia esboçado por Souza *apud* Neckel (2004, p. 80):

Os textos de imagem também têm na sua constituição marcas de heterogeneidades, como implícito, o silêncio, a ironia. Marcas, porém, que não podem ser pensadas como vozes, porque analisar o não verbal pelas categorias de análise verbal implicaria na redução de um ao outro. Nesse caso, por associação ao conceito de polifonia, formulamos o conceito de policromia, buscando analisar a imagem com mais pertinência. O conceito de policromia recobre o jogo de imagens e cores, no caso, elementos constitutivos da linguagem não verbal, permitindo assim caminhar na análise do discurso do não verbal. O jogo de formas, cores, imagens, luz, sombra, etc. nos remete, à semelhança das vozes no texto, a diferentes perspectivas instauradas pelo *eu* na e pela imagem, o que favorece não só a percepção dos movimentos no plano sinestésico, bem como a apreensão de diferentes sentidos no plano discursivo-ideológico, quanto se tem a possibilidade de se interpretar uma imagem através da outra.

Constatamos, então, que se abre a possibilidade de compreendermos que tanto palavras quanto imagens podem fazer-se presentes enquanto no dizer artístico/imagem, enquanto discurso/texto escrito. Como podemos observar nas imagens abaixo sobre a “*Virgen de Guadalupe*”:

⁸ A noção de polissemia remete-nos à abertura, à percepção de diferentes dizeres, à multiplicidade de sentidos. Já a noção de parafrase, remete-nos apenas a possibilidade de reprodução de um sentido anterior, ou seja, o dizer somente modifica a forma e diz de novo, de outra maneira. Para mais, ler em Orlandi (1996, p. 135-146), A linguagem e seu funcionamento.

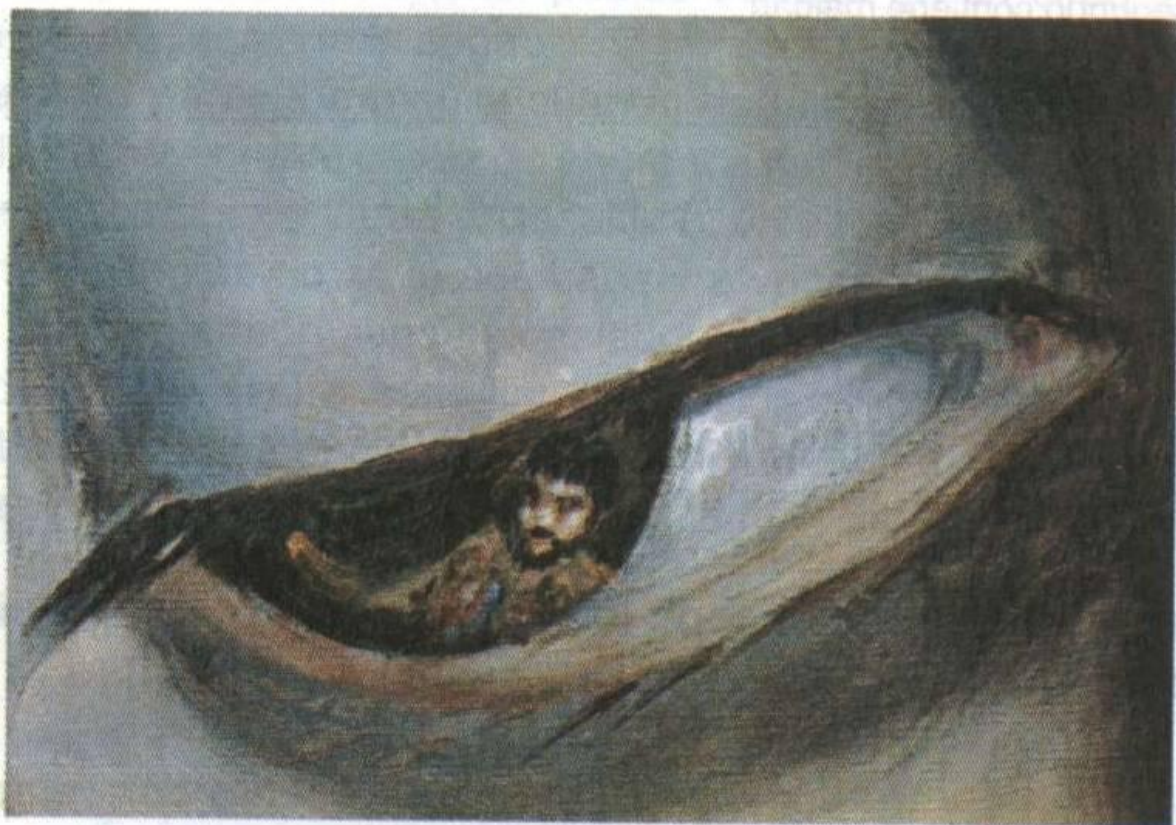
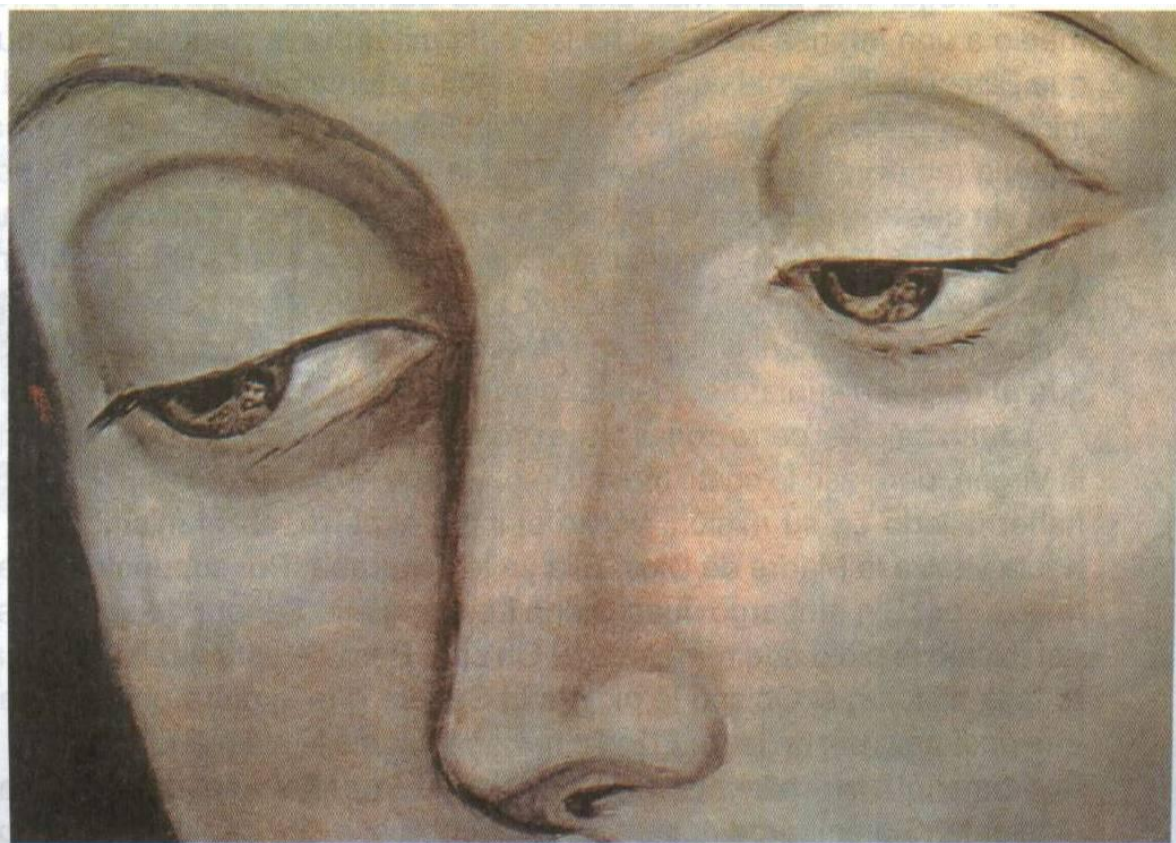


Imagem extraída do LD do professor A, *Vale*, v. 4, p. 80

Assim, um texto/imagem se constitui em um gesto de leitura/interpretação de um ou mais discursos. O entendimento de como a imagem funciona e produz sentido se define pelo gesto de leitura.

Não há um sistema de signos só, mas muitos. Porque há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural. Como os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc. A matéria significante e/ou sua percepção – afeta o gesto de interpretação, dá forma a ele. (ORLANDI, 1998b, p. 12)

Portanto, quando pensamos no professor A e suas aulas de leitura, podemos também distinguir duas diferentes formas de interpretação: a primeira é a interpretação de nível enunciativo que decorre da questão “o que o interlocutor quis dizer com aquilo que disse?”; e a segunda é de nível discursivo: que sentidos pré-existent tornam possível e interpretável o dizer dos interlocutores?

O professor A concebe apenas a primeira, desconhece a possibilidade da segunda, quando não nos passa apenas a idéia de ter que fazer ‘andar’ o LD, que nas aulas assistidas foi o único recurso utilizado por ele.

O professor A se mostra preso ao LD, lhe é fiel, crê que nele há todas as respostas, pois o livro dele é o do professor. Além das questões gramaticais que não estão sendo analisadas neste estudo, o guia pedagógico lhe fornece as respostas a todos os exercícios e lhe dá sugestões de como encaminhar a leitura e a interpretação dos textos. Constatamos também que o professor A não permite que o aluno produza outros sentidos além dos propostos pelo LD. Mostra-se preso às idéias estabelecidas no manual do professor, define palavras e significação, corrige, faz tradução literal, enfim, orienta a leitura que é feita pelo aluno, sempre levando-a à significação que julga adequada, para que não haja dúvidas, confusão.

Observamos assim uma grande ilusão do professor em relação à fidelidade que tem ao LD: ele o vê como verdade inquestionável. Tendo sempre as respostas certas, tudo é feito de acordo com o que há no LD. Além disso, analisamos as outras aulas de leitura do professor A nas quais utiliza os textos das páginas 77 e 78 (anexos 2 e 3) e observamos que pouco ou quase nada muda, o que reforça as questões anteriormente abordadas sobre a concepção de leitura e compreensão do professor A. No entanto, na aula de leitura do professor A (página 83, em anexo), quando o professor A pede aos alunos para traduzirem o texto “*Las invenciones*” que inicia o capítulo 8 do LD, observamos o que difere das aulas anteriores. Constatamos que a tradução é vista como resquício da Metodologia de Gramática e

Tradução, tema visto no capítulo 3. O professor parece crer que existe uma correspondência literal, exata, precisa entre palavra e sentido, e que assim facilitará a aprendizagem e compreensão dos alunos.

Constatamos também que o professor A encaminha suas aulas em língua espanhola e em língua portuguesa, pois mora no Brasil há mais de dez anos o que lhe confere um certo domínio do português. Ao passar de uma língua a outra, revela que quando os alunos não o compreendem na sua LM, precisa recorrer à língua de domínio dos sujeitos-alunos. Essa passagem ocorre, principalmente, quando explica as atividades que devem ser feitas ou quando ‘chama atenção’ dos alunos que se dispersavam em falas alheias ao assunto da aula de língua espanhola. O que nos leva a crer que as suas práticas pedagógicas de leitura e compreensão não refletem falta de domínio da língua espanhola. Enquanto profissional de LE, falta-lhe, provavelmente, a formação acadêmica e que determina em suas ações em sala de aula.

Na seqüência da aula, após os alunos terem terminado a tarefa, o professor A lê em voz alta, traduzindo o texto, dando a *sua* leitura do texto, a fim de que seus alunos entendam o que diz e o que pensa. Relembremos também nesse ponto através dos pressupostos da ADF, que as condições de produção de leitura e compreensão, a FD e conseqüentemente a FI do professor A, são a de leitor que tem a língua espanhola como LM.

Assim, verificamos que o professor A parece acreditar que a ele compete apresentar aos alunos a *sua* leitura do texto, pois a língua espanhola seria de seu ‘total domínio’; como se só a leitura dele fosse verdadeira e correta, desconhecendo assim que o texto se abre para uma pluralidade⁹ de sentidos, quando caberia ao leitor construir o *seu* sentido a partir das *suas* possibilidades, conhecimentos, experiências, crenças e ideologias.

Nas aulas assistidas, pudemos observar que o texto não funciona como um vasto campo de sentidos, onde deveriam ocorrer trocas de experiências, trabalho de reflexões, tentativas de comunicação na língua do *outro*, vontade de criar, mas sim

⁹ A pluralidade de sentidos, ou disseminação do sentido, é vista neste estudo segundo a ótica de Coracini (1995, p. 16): ‘em disseminação do sentido e não o texto polissêmico, já que este se constrói em oposição ao texto monossêmico (um sentido único); o primeiro estaria na base da concepção interacionista, o segundo pertenceria à concepção estruturalista.

uma forma determinada, possuindo um sentido que os autores do LD determinaram como sendo o melhor caminho e que o professor A acatou.

O modo de funcionamento do LD como um discurso de verdade pode ser reconhecido em vários aspectos: no seu caráter homogeneizante que é dado pelo efeito de uniformização provocado nos alunos (i.e., todos são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às propostas do manual); na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e de exercícios que se mantêm por todo o livro, fator que contribui para o efeito de uniformização dos educandos; e na apresentação das formas e dos conteúdos naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”, na sua concepção. O LD é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele se impõe, e é normalmente acatado, pelo professor (GRIGOLETTO, 1999, p. 8a).

Logo, é nessa concepção de LD que o professor A encaminha suas aulas, sem permitir a voz e vez do sujeito-aluno, sem a participação e reflexão por parte do aluno-leitor. Como consequência dessa imposição, notamos a falta de interesse nos sujeitos-alunos nas aulas de língua espanhola.

Se o professor A concebesse a ADF como esboçamos nos pressupostos teóricos deste estudo, teria um outro olhar sobre o dizer, sobre a leitura e suas possíveis compreensões; provocaria, instigaria no sujeito-aluno outras atitudes em sala de aula além da de mero receptor das aulas do professor A porque este conceberia que a incompletude é constitutiva da linguagem, que nenhum dizer é capaz de completar os sentidos de um discurso nem de apontar para a sua origem, já que os discursos se constituem sempre na relação entre o lingüístico e o histórico. (PÊCHEUX, 1997).

Prosseguindo com o estudo do *corpus*, passamos às aulas do professor B, lembrando que este tem formação em Letras (português-inglês) e complementação da graduação em língua espanhola; tem curso de especialização em Língua Portuguesa, além de sempre estar participando de capacitações e aperfeiçoamento.

Nas aulas de leitura do professor B, observamos que este não adota um determinado LD e que usa diferentes materiais didáticos (MD), de diversas fontes como apostilas, diversos livros didáticos, Internet, além de utilizar textos mimeografados e/ou fotocopiados¹⁰.

¹⁰ As fontes citadas dos MDs do PB foram informadas pelo mesmo que disse usar recursos de seus estudos enquanto aluno de língua espanhola e em capacitações em LE, pois a escola não fornece acervo na biblioteca, nem para os professores e nem para os alunos.

A primeira aula assistida foi numa turma de primeiro ano do ensino médio, nos meses de abril e maio de 2005. Há em sala de aula um total de trinta e dois alunos entre quatorze a dezesseis anos. Eram aulas geminadas, com início às 7h45min e término às 9h20min, o que propiciou um bom desenvolvimento do trabalho do professor B, pois normalmente os horários de aulas do ensino médio fragmentam muito o trabalho do professor.

O professor B inicia a aula cumprimentando a classe em espanhol, apresenta-se e faz chamada¹¹. Em seguida pede para um aluno buscar '*el aparato de sonido en la secretaria de la escuela*'. Notamos, já de início, que o professor B usa algumas falas em língua espanhola, mas a maioria delas ocorrem em língua portuguesa. Quando chega o aparelho de som, o professor B pede aos alunos que '*oigan la música*' sem se preocuparem em anotar nada, que apenas a sintam e, coloca o CD do LD *Hacia el Español: curso de lengua y cultura hispânica - nivel básico*, editora Saraiva, 1998. Coloca a música *Guantanamera*¹² numa versão tipicamente cubana, folclórica. Antecedendo a leitura, diz que se trata de uma música de Joseíto Fernandez¹³ e letra de José Martí¹⁴. Os alunos ouvem a música em silêncio, prestando atenção.

A versão da música, como podemos constatar nas falas abaixo, não agrada aos estudantes dessa faixa etária, acostumados com *funk*, com o estilo sertanejo romântico ou com o que é sucesso no momento, quando o professor B indaga o que acharam da música:

Aluno A: Ah prof, essa música é chata, é do tempo da minha vó!.(sic)

Aluno B: Por que a prof não trouxe uma música do Rick Martín? Ou do Maná?(sic)

O professor B explica que quando aprendemos uma outra língua, aprendemos também a vida, as crenças, a maneira de viver, ou seja, cultura do *outro*. E reforça que eles já sabem disso, pois já trabalharam outras músicas dos países que falam a língua espanhola. O professor B ainda comenta que é preciso

¹¹ Registro no diário de classe dos alunos presentes em sala de aula.

¹² *La Guantanamera*: faz parte de um gênero musical muito popular nos campos de Cuba: a *guajira* ou *punto cubano*. De forte influência branca e espanhola, é a mistura dos ritmos dos filhos de espanhóis nascidos na América, os *criollos*.

¹³ Joseíto Fernández, conhecido trovador havaneiro, foi o primeiro cantador de *guajiras* que disseminou *La Guantanamera* na ilha.

¹⁴ José Martí, escritor de Poesía I dos *Versos Sencillos*, publicados em 1891. A poesia completa e todos os outros dados históricos sobre a música, letra, autores está neste estudo, em anexo.

separar o que é música em tipos e variedades, pois existem músicas que são feitas de cunho meramente comercial, outras são folclóricas, outras marcam épocas importantes e históricas, e outras músicas que não são feitas apenas para a comercialização. Então, distribui para os alunos a letra da música *Guantanamera*, quando um aluno exclama:

'Olha! É Guantanamera, e não guantalamera, como eu tinha entendido. (sic)

Ao assistirmos às aulas e analisarmos exemplos como este percebemos que os alunos brasileiros por confiarem na semelhança que há entre a língua espanhola e a língua portuguesa, podem produzir sentidos inadequados. Contudo, ao analisarmos o exemplo acima, vemos que é possível que o próprio aluno perceba a diferença. Essas são situações em que a interferência do professor seria positiva, assumindo o papel de mediador¹⁵ no processo de produção de sentidos e levando, então, os alunos a escutar novamente, a (re)pensar, a (re)ler.

Ao trabalhar com a música, o professor B propicia a leitura de outra linguagem: a musical. Relaciona letra e ritmo, o que possibilita uma leitura mais diversificada, pois na letra entra a linguagem poética da música. Ao entregar a letra da música (anexo 3), os alunos fazem suas leituras, agora já num segundo momento, comparando essa leitura com a que ouviram.

Indagam o professor B sobre as palavras às quais não conseguem atribuir sentidos, e este lhes explica que há apenas uma 'tentativa' de tradução, pois não é possível a tradução de textos poéticos, como o da música, em sua totalidade e literalidade. Notamos aí que o professor B não concebe a leitura como decodificação; que também não faz tradução frase por frase, e que estabelece uma relação texto/leitor/autor.

Complementando a sequência da aula, o professor coloca a mesma música para ser ouvida pelos alunos novamente. Porém, desta vez, ela é cantada por Nana Mouskouri, em uma versão mais nova e em outro ritmo. Indaga os alunos de qual das versões cantadas eles mais gostam. As opiniões divergem e nesse terceiro momento, o professor B pede para os alunos falarem sobre o que compreenderam da música. E eles vão falando, opinando, discutindo sobre as possíveis leituras da

¹⁵Segundo Coracini (1995), o professor deveria ser o mediador entre o conhecimento (no nosso caso leitura e compreensão), o sujeito-aluno e o conhecimento do sujeito professor.

música; levantam hipóteses do que pode ser *guantanamera*¹⁶, e '*guajira*¹⁷', de acordo com o que conseguem de vestígios, de leituras no texto, tanto escrito, quanto ouvido na voz de dois cantores.

O professor B deixa os alunos buscarem livremente o significado das palavras que não conseguem contextualizar, pois observa que os sentidos não destoam da letra da música. Depois de uns dez minutos de discussão sobre as palavras, reúne os alunos em seis equipes e distribui para cada equipe o texto (anexo 4).

O texto relata a história da música cubana bem como do autor da letra Joseíto Fernández e música de José Martí, já comentados aqui em notas de rodapé. A leitura da história da música instiga os alunos e novamente outras leituras são feitas, pois agora compreendem o processo de produção, a historicidade, e outros sentidos são produzidos coletivamente. Chegam a questionar a influência americana na letra da música, fazem comentários nas equipes sobre o que sabem de Cuba, realizando, então, diferentes leituras e compreensões no decorrer na aula.

“Quando falamos de diferentes leituras, referimo-nos não apenas à leitura realizada por cada indivíduo em particular, mas aos diferentes momentos de sua vida. Na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo” (CORACINI, 1995, p. 16).

O professor B encerra a aula pedindo para os alunos trazerem, na próxima aula de espanhol, assuntos relacionados ao tema trabalhado na música, como a história de Cuba, o folclore cubano ou que mais acharem a respeito da música que trabalharam.

Podemos então dizer que: na prática do professor B, a compreensão do sujeito-aluno perpassa os entremeios da linguagem musical, e esta funciona como portadora de novas vozes, novos conhecimentos. Instiga a busca de outros saberes, novos conflitos, novos questionamentos que se alteram de acordo com as leituras que são feitas da música, da letra, da história e da ideologia.

¹⁶*Guantanamera* é uma manifestação folclórica do povo campesino. Sua origem é a cidade de *Guantánamo*, onde está a base naval dos Estados Unidos. *Guantanamera* significa mulher de *Guantánamo*.

¹⁷O nome *guajiro* como sinônimo do campesino cubano vem da época em que os conquistadores espanhóis, depois de dizimar a população indígena e ainda sem os escravos negros, recorreram aos índios da região de *La Guajira*, entre a Venezuela e a Colômbia, para trabalhar no campo.

Na aula seguinte, o professor B começa perguntando aos alunos o que trouxeram sobre o tema da aula anterior. Os alunos contam o que acharam sobre Cuba: sistema de governo, tradições, religião, mitos do esporte. Mas a maior relação que fazem é a de José Martí (o da música com letra do poeta e herói cubano José Martí) com o fundador do partido comunista que deixava bem claro para o povo cubano que para atingir a independência do país e fundar uma nova nação era imprescindível construir uma organização política bem diferente daquela dos partidos tradicionais, como vemos na leitura do texto abaixo feita por uma aluna que pesquisou na internet sobre o assunto:

O programa do partido organizado por José Martí estabelece que o Partido Revolucionário Cubano foi fundado para lograr com os esforços unidos de todos os homens de boa vontade, a independência de Cuba e promover e auxiliar a de Porto Rico... “Fundar um novo povo e de sincera democracia...” “fundar a pátria única” para salvá-la dos perigos internos e externos que a ameacem “. No dia 3 de abril 1892, José Martí publicou um artigo no jornal Pátria onde colocava: “O Partido Revolucionário Cubano é o povo cubano”. Cem anos depois, os objetivos programáticos do Partido Fundado por Martí; a união dos povos para garantir a absoluta independência, impedir a anexação de Cuba aos Estados Unidos, salvar o país dos perigos internos e externos e fundar um povo novo, são os mesmos desafios, as mesmas necessidades, os mesmos perigos, os mesmos objetivos que enfrenta o povo cubano, e para garanti-los é que existe como único partido, o Partido Comunista de Cuba, e são essas as razões que explicam o porque esse partido é a continuidade do partido fundado por Martí. (sic)¹⁸.

Observamos assim que, na primeira leitura de *Guantanamo*, os alunos ironizaram o estilo e não ‘gostaram’ dele num primeiro momento, porque a música para eles não produzia sentidos, pois não compreendiam o processo de produção da mesma, bem como não a viam através de seu processo sócio-histórico-ideológico. Novos olhares, outros sentidos, outras leituras foram feitas sobre a música a partir dessas discussões, o que permitiu interação entre texto/autor/leitor. Isto confirma o que Geraldi (1994, p. 80) diz: “O leitor competente será aquele que

¹⁸ Fonte copiada do texto lido e trazido pela aluna:

www.embaixadacuba.org.br/CDH/cuba_e_os_direitos_humanos.htm+cuba+sistema+governo+estudo

para cada nova leitura altera o significado de tudo que leu, tornando mais profundo sua compreensão dos homens, das coisas e dos próprios livros”. Ler, então, é fazer relações intratextuais e intertextuais, das relações dos textos com os textos.

Observamos nessa ação do professor B que nela permeia a noção de leitura como produção de sentidos, que não existe uma leitura única, mas uma construção de leitura e conhecimento. E para finalizar a aula, o professor B coloca o CD com a música e todos cantam *Guantanamera*.

Percebemos, no entanto, que durante as explanações feitas pelos alunos o professor não propicia um paralelo entre o tema abordado com a realidade brasileira, o que poderia assim evidenciar a diferença entre o país de língua espanhola com o da língua materna, contextualizando e conflitando os fatores ideológicos e culturais do país do outro.

“O que se diz ou as formas do dizer, podem levar à leitura de textos que, ampliando nossos horizontes de análise (pela incorporação crítica de categorias de compreensão do mundo que não conhecíamos), ampliam o que temos a dizer; a forma como os outros disseram o que disseram [...] amplia nossas possibilidades de dizer” GERALDI (1999, p.175).

Como as aulas nesta turma são aulas conjugadas, a socialização e término do trabalho com a música ocorrem na primeira aula. Após cantarem, o professor distribui para cada aluno o seguinte texto:

Completa el texto con las palabras del recuadro:

	ALGUNAS COSTUMBRES DE LA FAMILIA HISPANA En los países de habla española la familia una gran importancia. Incluye a padres e hijos y también a los abuelos, tíos y primos. Los hijos generalmente viven con los hasta que se casan. En muchas familias, los abuelos viven con sus hijos y nietos y ayudan a criar y a educar a los niños.
desayuno	
jovenes	Hoy en día la situación. y la reducción del tamaño de las viviendas hacen que muchas familias se reduzcan a los padres e hijos.
razones	Los jóvenes también prefieren vivir con los amigos por. diferentes: por el estudio o por el trabajo o ambas cosas.
padres	Otra costumbre que podemos mencionar está relacionada con las horas de las comidas. La comida principal, el almuerzo, es entre la una y las dos de la tarde y es la más
noche	Hoy, muchos españoles no vuelven a sus casas para el, debido, al intenso tráfico a esa hora. Por eso, almuerzan cerca de sus lugares de trabajo o de estudios.
después	
economica	El. es generalmente ligero: un café con leche y pan con mantequilla. A las cuatro de la tarde toman una merienda. La cena es entre las nueve y diez de la. es más leve que el almuerzo. de cenar muchos van al cine o ven televisión.
completa	En verano les gusta caminar o ir a la terraza de los numerosos cafés. Las calles siempre están muy concurridas. hasta muy tarde.
almuerzo	Los. van a las "discos" a bailar.
tiene	Para el español, la familia es muy importante y los amigos también.

Material coletado em sala de aula, sem referência.

Como podemos observar na leitura do texto acima, o texto se refere aos costumes das famílias hispânicas para os alunos iniciantes na aquisição de língua espanhola, o professor B revela sua visão do ensino da LE: ensinar não é apenas ensinar sua estrutura, como vimos na análise da aula anterior sobre a música.

Passemos, então, ao relato e estudo de como se encaminha a aula de leitura desse texto. Primeiramente, o professor o lê em espanhol para os alunos e pede que eles o acompanhem para observarem a pronúncia *correta* de cada palavra. Posteriormente, pede-lhes para pronunciarem as palavras que, segundo o professor, apresentam uma pronúncia mais difícil, que são elas: *hijos, muchas, niños, jóvenes, cosas, almuerzo, calles, cenas, nueve, trabajo, terraza*. Os alunos repetem as palavras procurando serem 'perfeitos' na repetição. O que demonstra que o professor B tem entremeado em seu fazer pedagógico o Método Audiolingual, (visto no capítulo 3) que tem uma visão limitada quanto ao ensino da leitura e pronúncia, visando formar bons hábitos de pronúncia através da repetição. Mas, como nosso enfoque é a leitura e compreensão em LE, constatamos que o professor B não propicia aos sujeitos-alunos a produção de sentidos e não busca as possíveis

compreensões. Não conflita a abordagem do texto sobre os costumes hispânicos com os nossos. Nem levanta hipóteses, juntamente com os alunos, sobre o título e a que poderia se referir o texto. Como nos embasamos na ADF, propomos a importância de se levar em conta as diversas leituras que podem ser feitas a partir de um texto, visto que este é sempre lido por determinado sujeito inserido em um dado momento histórico-social, o que determina a compreensão e a produção de sentidos; e que este sujeito é ao mesmo tempo atravessado por seu inconsciente e pelas múltiplas vozes que o constituem. (CORACINI, 1997).

Na seqüência, o professor B pede para os alunos se sentarem em duplas e preencherem os espaços que estão em branco no texto com as palavras que estão no quadro ao lado e, se tiverem dúvida em algumas palavras, que busquem auxílio no dicionário. Enquanto os alunos fazem a tarefa, o professor faz a chamada e, espera circulando entre os alunos, que eles encerrem o tema. Observamos que o professor B, quando questionado pelos alunos sobre o possível significado de determinada palavra, não responde e manda que busquem o significado no dicionário.

Nessa ação, o professor B apresenta, permeado em seu discurso pedagógico, resquícios do método Gramática e Tradução que busca não apenas o sentido literal das palavras, como também a concepção behaviorista de aprendizagem através da repetição de som e no exercício de preencher as lacunas do texto, como se esses exercícios dessem a possibilidade de total compreensão do texto. Denotamos a presença dessa concepção na ação do PB quando os alunos terminam de fazer a atividade; o professor lê frase por frase do texto em espanhol e os alunos repetem a leitura do texto todo três vezes.

(...) na concepção behaviorista da aprendizagem, segundo a qual aprender significa memorizar e ensinar significa criar “mecanismos” aptos a desenvolver “hábitos” (daí inúmeros exercícios de repetição) não é necessário pensar, refletir, associar, investir(-se) naquilo que se apre(e)nde. É a visão mecanicista da aprendizagem baseada na tríade estímulo? resposta? reforço que se encontra no bojo dessa metodologia, visão essa que predomina ainda nos livros didáticos e nas aulas em geral (CORACINI, 1999, p. 114).

Nesse segundo trabalho de leitura do professor B, pudemos verificar que o seu conhecimento é atravessado por diferentes concepções de ensino de LE,

provavelmente resultante de sua formação pedagógica enquanto professor de LE e LM.

Como este estudo sugere *outros* caminhos nas aulas de leitura em LE, Cherem e Nery (1993) propõem que a leitura do texto acima poderia ter seguido os itens apontados por elas em sua publicação, como: a não-linearidade, as referências culturais e que ler em LE não é traduzir (tópicos apresentados no capítulo 3).

Ao encerrar a aula, o professor B lê o texto em LM, dando assim a *sua* leitura ao texto e dando a idéia de que traduzindo o texto para os alunos, consegue-se extrair todo sentido de um texto em LE. Essa leitura do professor B é rapidamente acatada pelos alunos como sendo a verdadeira, pois notamos muitos deles apagando e refazendo a tradução que tinham feito de algumas palavras. Pela reação dos alunos podemos deduzir que essa prática é muito comum ainda nas aulas LE, pois vale lembrar que estes alunos tiveram aula de LE desde a quinta série do Ensino Fundamental (inglês) e que no ensino médio têm aulas de LE tanto de língua inglesa quanto da língua espanhola. Reafirmamos, pois, que compreensão e sentido não ocorrem quando a leitura é conduzida pelo professor.

Na semana seguinte, ao observarmos a continuidade da aula do professor B, nessa mesma turma - pois as próximas análises são em outras séries - vemos que este traz outro texto aos alunos que fala também sobre os costumes e tradições alimentares de outros países e não somente dos falantes de língua espanhola.

Observamos que o texto apresenta formatação parecida com o texto anterior sobre os costumes das famílias hispânicas, o que nos faz concluir que tenha sido fotocopiado da mesma apostila ou LD, pois, como já comentamos, o professor B não adota um LD e não busca seus MDs somente em uma fonte. Vale ressaltar aqui que diferentemente dos outros dois professores da análise deste *corpus*, na escola do professor B, a biblioteca não possui nenhum¹⁹ material para pesquisa em leitura em língua espanhola. Essa constatação nos faz lembrar Silva (1995) já referenciado no

¹⁹ Salvo dez exemplares de dicionários de espanhol-português/português-espanhol, enquanto que a escola de PA, os alunos têm acesso tanto à Biblioteca, quanto ao laboratório de informática e livraria. A escola do PB pouco tem de material de leitura em LM, e em LE (espanhol) só os dicionários. Já em LE (inglês) existem alguns LDs para subsídios do trabalho do professor, porém são precários, quando não defasados. Quanto ao PC, a estrutura é parecida com a de PA, pois se trata de uma instância formadora de profissionais em LE, que possui desde curso de graduação a pós-graduação.

capítulo 3, quando diz que as relações de poder e saber se refletem na carência do acervo de nossas bibliotecas públicas.

Tomemos como estudo da aula de leitura do professor B o documento abaixo:

. Rellena los espacios con las palabras que están en el recuadro, traduciéndolas al español:

tão	somente	noosso	consumir	o	outras	a	tem	muito	seu
-----	---------	--------	----------	---	--------	---	-----	-------	-----

_____ queso es. ciertamente, un producto alimenticio _____ valioso. Procede de la leche coagulada y _____ en su composición proteínas de alta calidad, grasas, calcio y vitaminas liposolubles.

_____ Pese a _____ alto valor nutritivo, se consume en bajas cantidades en España, tanto en relación con el consumo de leche (322 g./persona y día, mientras que el de queso es _____ de 15 g./persona y día) como también al comparar con _____ poblaciones europeas. En Italia y Francia se consumen 33 y 39 g./persona y día, respectivamente.

La razón de la diferencia de consumo puede estar en la tradición que existe en la Europa comunitaria de _____ el queso como postre, que en España choca con _____ costumbre de tomar frutas, dado que son más abundantes en _____ clima que en el centro de Europa. En efecto, la tradición de consumo de queso en España lo sitúa antes como objeto de aperitivo, plato frío o recurso de bocadillo que como plato fuerte, en forma de tablas de queso o como postre, _____ habituales en naciones como Francia.

Señala V(verdadero) o F(falso) en las frases siguientes, en relación al texto anterior;

- ☐ El queso apenas tiene valor nutritivo.
- ☐ En España se prefiere el queso como aperitivo.
- ☐ El queso es rico en proteínas.
- ☐ En el queso abundan los hidratos de carbono.
- ☐ En España se consume más queso que en Francia e Italia.
- ☐ Las tablas de queso son un plato habitual en España.
- ☐ Los españoles suelen preferir de postre la fruta.
- ☐ El queso es hecho con la leche coagulada.
- ☐ Las frutas son más abundantes en el centro de Europa que en España.
- ☐ En España se consume más queso que leche.

Lee y contesta:

- ¿Qué ingredientes necesitamos para hacer el pan?
- Los pasos ^{se} seguir en la elaboración del pan son:
 primero.....
 luego.....
 por último.....

Material coletado em sala de aula, sem referência.

Inicialmente, o professor B conduz a aula pedindo aos alunos para fazerem o que se pede no texto, com o auxílio do dicionário: os alunos preenchem os espaços, tendo a idéia de que para que ocorra a leitura e compreensão necessitam 'garantir a totalidade' do texto. Não estamos dizendo aqui que o uso do dicionário em sala de aula não seja importante, pois ele deve ser fonte de esclarecimento.

Para desmistificarmos essa ‘idéia de compreensão pela totalidade do texto’, e como sugerimos no estudo deste *corpus*, há *outros caminhos* para contribuir na prática de leitura em LE. Retomamos os pressupostos sugeridos por Cherem e Nery (1993) quando dizem que a leitura do texto está ligada também a não-linearidade, porque um percurso não-linear pressupõe sucessivas leituras de um mesmo leitor. Portanto, mesmo sem preencher os espaços, é possível se fazer a leitura e compreender o assunto que o texto aborda. E, após produzir várias leituras e construir os sentidos possíveis atribuídos ao texto vemos que esta se determina na relação entre o leitor e texto.

Também dialogamos com a autora quando ela diz que “O leitor de um texto em língua estrangeira deve saber dispor das *transparências*²⁰, isto é, palavras em língua estrangeira que se assemelham a palavras que ele conhece em sua língua materna (por exemplo: *juste, calcul, responsabilités*)” (CHEREM; NERY, 1993, p. 67).

Logo, o desconhecimento de uma ou algumas palavras não impede a compreensão; se o leitor for capaz de apreender o funcionamento global do texto, é porque compreenderá a sua função e o campo semântico em que a palavra se insere.

Após os alunos preencherem os espaços, o professor B pergunta se alguém gostaria de fazer a leitura do texto em voz alta. Vários alunos levantam a mão e o professor B decide, então, dividir essa leitura de acordo com os parágrafos do texto, propiciando a leitura a todos que se propuseram a ler em voz alta. E como já vimos em Foucambert (1994), essa atividade de leitura não concebe a atribuição de outros sentidos, mas apenas de repetição do texto escrito.

Na seqüência, o professor B faz coletivamente o exercício de Falso e Verdadeiro que representa a ‘compreensão do texto’ porque, enquanto vão resolvendo o exercício, o professor vai traduzindo as frases, conferindo assim se os alunos entenderam o que leram, através dos acertos ou erros na correção do exercício. Essa prática de tradução bastante freqüente nas aulas de LE, tanto do

²⁰O termo *transparências* utilizado por Cherem e Nery (1993) e Orlandi (1996,1998) não tem o mesmo ‘sentido’, pois a primeira emprega o termo para denominar as palavras que apresentam semelhanças com a LM e a segunda a usa pelos pressupostos da ADF, remetendo assim a noção de ‘não’ *transparências* dentro do dizer, atravessado pela incompletude da linguagem, pelo sujeito socialmente determinado pela FD e FI que o constitui enquanto sujeito produtor de seus discursos e leituras.

professor A quanto do professor B, nos faz deduzir que em seus discursos crêem que necessitam 'dar' a tradução ao sujeito-aluno e que somente nela se pode fazer a completa compreensão do texto em LE.

Segundo a ADF, as palavras mesmo empregadas no seu possível sentido literal estão inseridas em outro contexto situacional e as relações com seus interlocutores não são as mesmas, pois para cada sujeito-aluno o texto, a leitura, a compreensão se correlacionam com o seu momento sócio-histórico-ideológico, e este faz suas leituras de acordo com as outras leituras que já 'possui'.

Em seguida, o professor B comenta o trabalho que os alunos devem desenvolver em casa, isto é, responderem às questões propostas no tópico Lee y Conteste: como se prepara *'El pan, sus ingredientes y los pasos para la elaboración*. Explica o que deve ser feito e ressalta aos meninos que peçam ajuda para suas mães para responderem à tarefa²¹.

A outra aula assistida do professor B é numa segunda série do ensino médio, com vinte e oito alunos; pressupomos que estes apresentam um maior domínio da língua espanhola, pois na grade curricular da escola B a língua espanhola é oferecida desde o primeiro ano ao terceiro ano do ensino médio.

O texto trabalhado é um diálogo, em duas vias, e com diferente formatação dos textos usados pelo professor B na outra turma assistida, o que nos leva a crer que seja de outro LD ou apostila. Com o auxílio de dois alunos, o professor B distribui uma cópia para cada dupla de alunos. Na primeira página, apresenta um diálogo ao telefone com o título: *Vamos a reservar una habitación* (anexo 6). O diálogo é ilustrado, propiciando assim a leitura do texto escrito e da imagem.

²¹ Os termos acima grifados e a explicação ressaltada e referenciada especificam os *meninos*. Isto nos faz (re)pensar no discurso do PB, porque o PB é mulher e a leitura desse seu discurso nos levaria a produzir uma outra dissertação de mestrado através dos pressupostos da AD.

Vamos a reservar una habitación

TIPO DE HABITACIÓN	SENCILLA	DOBLE
ALTA	6.000	8.000
MEDIA	5.100	6.800
BAJA	4.500	6.000

EMPLEADO: Hotel "Las Palmeras". Buenos días. Dígame.
 CLIENTE: Buenos días. Querría reservar dos habitaciones: una doble y una sencilla.
 EMPLEADO: ¿Para qué fechas?
 CLIENTE: Para el sábado 27 de junio y el domingo 28.
 EMPLEADO: En esas fechas el hotel acostumbra a estar completo; pero voy a ver si podemos encontrar un hueco. Miré, casualmente, se han anulado unas reservas hechas hace unos meses.

Material coletado em sala de aula, sem referência.

O professor B faz a leitura do texto escrito para os alunos, que acompanham em seus textos; em seguida, pergunta aos alunos *¿Lo que más vemos en el texto?* Os alunos comentam sobre os folhetos que mostram imagem de palmeiras, praias e ficam em dúvida quanto à imagem atrás do 'empleado', como verificamos na fala de um aluno: *Prof.! É um quadro ou uma ventana atrás do empleado? (sic)*²¹.

A pergunta gera discussão e divergências de opiniões entre os alunos, enquanto o professor B apenas medeia os argumentos, permitindo que cada um conceba a leitura sobre 'quadro ou ventana', de acordo com o que cada um compreende, possibilitando assim a produção de sentidos nos sujeitos-alunos, buscando as possibilidades de leitura através do não-verbal. Os alunos observam

²¹ É freqüente por parte dos professores de espanhol a preocupação - ou talvez pudéssemos denominá-la de preconceito - com o 'portunhol'. Infelizmente não percebem que os alunos quando falam 'misturando' as duas línguas estão fazendo uso de uma interlíngua que é também aprendizagem de LE. Essa tentativa deveria ser incentivada e não inibida, ao se trabalharem as competências em língua espanhola.

também a tabela de preços, as chaves, o modelo de telefone, a expressão do 'empleado'.

Quanto à leitura dos alunos, alguns comentários sobre a ilustração merecem destaque, pois evidenciam a tentativa de se arriscar na língua do 'outro':

Aluno1: Que treco é aquele ao lado do telefone? (sic)

Aluno2: O hotel tá vazio porque tá cheio de llave penduradas atrás do empleado. (sic)

Aluno3: Hotel barato. Não tem nem computador pra fazer as reserva.(sic)

Podemos notar, através das falas dos alunos, que o texto produz sentido de acordo com o meio sócio-histórico em que está inserido o leitor, com o seu conhecimento prévio de mundo, suas outras leituras. Afinal ler também é uma prática social. A fala do Aluno 1 revela isso, pois não reconheceu a sineta da ilustração da recepção do hotel.

A leitura se efetuada dentro de moldes críticos sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Em outras palavras, a leitura crítica sempre é geradora de expressão: o desenvolvimento do próprio ser do leitor, levando-o a participar do destino da sociedade a qual pertence. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação e reprodução de significados. Essa leitura deve ser caracterizada como um projeto, pois caracteriza-se numa proposta pensada e executada pelo ser no mundo, dirigido ao outro (SILVA, 1995, p. 53).

Como diz o autor, a leitura produz a construção de outros textos, a partir dos nossos, com outros conhecimentos imbricados no social; podemos dizer então que todo leitor tem sua história de leitura e toda leitura tem sua história e que estas se configuram em cada leitor. Pois leituras já feitas configuram - dirigem, isto é, podem alargar ou restringir - a compreensão de texto de um dado leitor porque em face de qualquer objeto simbólico, o sujeito encontra necessidade de 'dar' sentido. (ORLANDI, 1988a). O que nos indica a fala do Aluno 1 é que este, provavelmente, não se hospedou em hotel, pois não conseguiu sozinho 'dar' sentido ao desenho da sineta.

Verificamos que contrariamente ao Aluno1, os Alunos 2 e 3 se (re)conhecem na leitura da ilustração, tanto que apontam hipóteses sobre hotel estar lotado ou não; julgam a qualidade do hotel - não há computador para se fazerem as reservas-,

constatam a caneta e a agenda no balcão da recepção. Essas questões são apenas algumas discutidas aqui entre muitas outras que foram produzidas através da(s) leitura(s) do não-verbal do texto.

Quanto à leitura do texto escrito, o diálogo, poucas palavras não são *compreendidas*²³ pelos alunos, demonstrando que esses já possuem um maior domínio sobre a língua espanhola, pois poucos recorrem ao dicionário ou ao professor; é uma turma de nível mais avançado e o texto é trabalhado, lido e relido pelos alunos sem maiores dificuldades.

Durante a leitura do diálogo, surge uma dúvida por parte de um aluno sobre o termo '*ptas*'. Alguns alunos deduzem que o termo se refere à moeda quando comentam sobre os valores numéricos que antecedem a palavra. Ao questionarem o professor, este explica que '*ptas*' é abreviação de '*pesetas*' a moeda espanhola, assim como temos no Brasil o real, nos EUA, o dólar. Na sequência questionam o professor quanto vale '*1 peseta*'. O professor B diz que teria que pesquisar, pois no momento não saberia responder com certeza o valor de *1 peseta*. Evidencia-se nessa resposta um questionamento que merece ser feito: não caberia a nós, enquanto professores, questionar a resposta do PB? E a unificação europeia da moeda? E o *euro*? Há quanto tempo está em vigor essa unificação? Com a resposta do professor B, podemos esboçar uma premissa maior que é a de que o professor, acima de tudo, seja um leitor:

Um professor que não lê, jamais trabalhará bem com a leitura. Ele precisa ler muito, gostar de ler e fazer com que os pequenos leiam; precisa ler e ler para eles, ler com eles e saber ouvir a leitura, ainda tímida e descompassada, que seus alunos fazem do texto estudado ou dos textos que eles próprios produzem. O professor precisa ter preparo teórico e metodológico e saber que a escola é o lugar natural da leitura (ROCCO, 1993, p. 7).

Além de se mostrar desatualizado com as mudanças de âmbito mundial, o professor B utiliza um texto que se reporta a uma outra época histórica, escrito em uma outra FD, e se ele - o professor - não consegue contextualizá-lo, inferir-lhe sentidos, reportamo-nos pela ADF que a leitura é o vestígio do possível, dentro de um sujeito inscrito no sócio-histórico-ideológico.

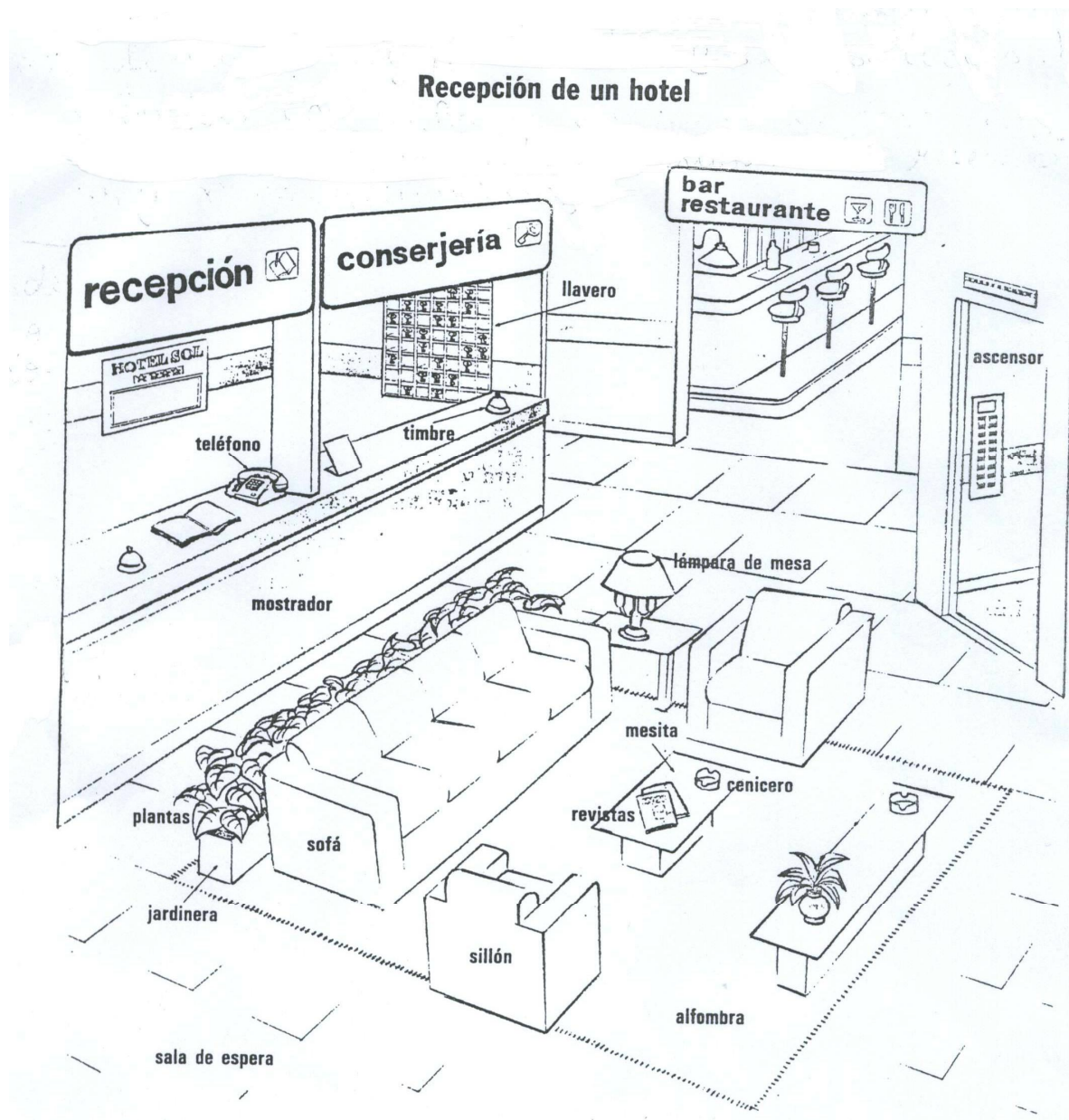
²³ Destacamos o termo porque 'compreender' quase todas as palavras pode remeter à noção de texto como totalidade, completude; noção esta não apreendida pela AD, que no texto a incompletude do dizer, a busca de vestígios possíveis que permitam a produção de sentidos.

Dando continuidade à aula, o professor B pede aos alunos que, em dupla, leiam e repitam várias vezes o diálogo, intercalando os papéis do diálogo, ora um faz o *cliente*, ora o *empleado*; afirmando que com essa prática melhorará a pronúncia da língua espanhola. O que nos leva a crer também que o texto trabalhado, provavelmente, foi elaborado unicamente para fins didáticos no processo de ensino-aprendizagem do ensino de LE. Isto nos faz constatar que mesmo o professor B, que não adota um LD, utiliza textos que não diferem muito dos textos e abordagens da maioria dos LD.

(...) a compreensão oral se restringe ao diálogo-base de cada lição, sobre o qual se fazem normalmente perguntas a respeito da situação - quem fala? a quem? de quê? por quê? onde? – e da relação texto-imagem. Como os diálogos são totalmente fabricados – constituídos de perguntas e respostas que se alternam à semelhança de um jogo de ping-pong – os exercícios recaem necessariamente sobre frases (CORACINI, 1999, p. 120).

Vemos essa prática de PB não só no texto (anexo 5) que entrega aos alunos página do MD distribuído pelo professor B e nas perguntas de compreensão de texto transcritas abaixo, que coletamos em sala de aula e que foram escritas no quadro-negro enquanto os alunos fazem a leitura oral do diálogo:

- 1) *¿Cuál es el nombre del hotel?*
- 2) *¿En qué fechas el hotel acostumbra estar completo?*
- 3) *¿Qué son habitaciones dobles y sencillas?*
- 4) *¿Traduce las palabras del dibujo sobre la recepción de un hotel?*



Material coletado em sala de aula, sem referência.

Podemos dizer, então, com a análise das aulas do professor B que, mesmo sem adotar um LD específico, este está presente em sua prática, apesar de utilizar textos retirados de diferentes fontes. Segue basicamente os procedimentos específicos do LD, fazendo perguntas de compreensão de texto e exercícios semelhantes e freqüentes nos LDs.

Também notamos perpassar, em sua prática enquanto sujeito-professor, a concepção de língua como entidade homogênea quando usa o dicionário, para a

busca de um sentido único. Dessa maneira a tradução não é vista como um meio para auxílio da expressão oral e escrita, mas como exercício rotineiro e mecânico.

Podemos constatar também que os alunos do professor B não estão acostumados a ouvir e falar em espanhol; a LE é utilizada em poucos momentos da aula, ou seja, durante poucas falas do PB e em algumas intervenções dos alunos. Esta realidade está bem distante das condições adequadas para a aprendizagem da LE porque na verdade quanto mais se fala em LM nas aulas de LE, tanto melhor para o professor. Assim, a tradução de palavras e frases ocupa os alunos por um bom tempo, ‘aliviando’ ou ‘facilitando’ o trabalho do professor, pois a prática inversa ‘acarretaria’ uma proficiência, um maior domínio da língua espanhola pelo professor B que, diferentemente do professor A, faz explicações na LM dos alunos, pensando que assim eles ‘entendem melhor’. A prática do professor B denuncia que ele, apesar de usar algumas expressões em língua espanhola, não tem a fluência da língua para trabalhá-la em todos os momentos das aulas.

Todavia, enquanto nos posicionamos como analistas do discurso²⁴ sabemos que a formação do professor B é embasada e constituída nas capacitações universitárias que teve. E que o professor B é um estereótipo do que recebeu na universidade, principalmente por ser nela que encontramos as inovações, as explicações, os modelos, as receitas, o *como* fazer a ponte da teoria à prática, já que ela é uma instância formadora e cremos estar nela todo o *saber* e todas as *verdades*. Para tanto, e (re)pensando nas instâncias formadoras do profissional de LE, e quais são as vozes que permeiam o profissional formador dos professores de LE, é possível verificar se sua prática difere ou compactua com as outras vistas anteriormente nesse *corpus*.

As aulas de leitura e compreensão do terceiro professor (professor C) foram acompanhadas em uma classe de Língua Espanhola III, do curso de Letras. A instituição C é unidade formadora de profissional de LE, universidade pública; a classe assistida 18 alunos de nível médio a alto. Como com PA e PB, as aulas foram não só assistidas, como foram feitas anotações e gravações das aulas de leitura e compreensão de texto.

²⁴ Entendemos o sujeito constituído dentro do processo sócio-histórico-ideológico, que seu discurso atravessado pela FI e construído da FD, que seu dizer é múltiplo em função das vozes que o perpassam.

O professor C adota o LD *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica - nivel avanzado*, de Fátima C. Bruno e Maria Angélica Mendonza, da editora Saraiva, ano 2000. Esse professor é doutor em Letras, possui formação profissional e capacitação para trabalhar em LE, língua espanhola e suas respectivas literaturas.

A primeira aula de leitura e compreensão a que assistimos foi a da página doze²⁵ (anexo 7) e treze do LD. No início, o professor pede a um aluno para ler em voz alta o texto e, em seguida, pede a todos os alunos para que quando tiverem tempo, ou em casa, todos leiam o texto novamente. Em seguida à leitura do aluno, trabalha com o mapa do LD, mostrando províncias, cidades, ilhas e fronteiras. Fala também sobre algumas partes da Espanha como *La España Verde*, *La Coruña*, *Las islas* y *La punta del mundo*, explicando e desenhando no quadro-negro alguns estados e cidades. Observamos que não há mapas disponíveis na sala; o professor tenta desenhar no quadro o que explica; faz comentários sobre o que fala o texto. Nas explicações do professor C, as explicações feitas são de viagens feitas por ele a essas partes da Espanha, mostrando assim em seu dizer que ensinar LE não é só ensinar língua, mas aprender também sobre a cultura da língua do *outro*.

No entanto, observamos que nessa prática e com a fala do aluno citado em nota de rodapé vemos que há no professor C a concepção de texto apenas como informação atravessada no fazer e dizer, porque este não conflita ou instiga os alunos a falarem sobre ‘seus’ conhecimentos ou leituras que têm sobre o tema, porque PC apenas apresenta o *seu* conhecimento, o *seu* olhar sobre a Espanha.

O sujeito constitui-se nessa ilusão de unicidade, de responsável pelo seu dizer, que o faz acreditar que tem o poder de interferir na realidade e transformá-la com sua “boa ação e intenção”. O sujeito-professor precisa dessa ilusão, necessária no dizer de Pêcheux; precisa acreditar na detenção de um saber que pode ser “passado” ao aluno, exatamente da forma que está nos livros didáticos (CORACINI, 1995, p. 122).

Na seqüência da ‘explanação’ sobre a Espanha, o professor pede aos alunos para fazerem o exercício de Falso e Verdadeiro, da página treze, que é apresentado

²⁵ O texto da página doze era continuidade do tema da página onze onde há um mapa da Espanha e texto explicativo sobre regiões, ilhas, territórios, estados e cidades; esta aula não foi assistida pela pesquisadora, mas esta indagou aos alunos como ocorreu o processo de leitura do texto da página onze. Obtivemos a seguinte resposta: ‘Foi lido em voz alta por alguns alunos e depois a professora contou como era na Espanha’.

pelo LD como compreensão do texto, para averiguar se os alunos ‘entenderam’. Seguem as questões:

- 3 Basándote en las informaciones anteriores sobre España, señala (F) para falso y (V) para verdadero con relación a la gira de Carlos Mejía Godoy:
- a) () Carlos Mejía Godoy va a pasar por una sola ciudad de Cataluña, ya que, además de Barcelona, no se presenta en ninguna otra ciudad de esta región.
 - b) () El cantante no pasará por la región de Valencia y tampoco llegará a ir al País Vasco.
 - c) () Sin embargo, Carlos Mejía Godoy visitará dos ciudades gallegas.
 - ch) () La única provincia y ciudad de la región de Castilla-León por la cual va a pasar el cantante nicaragüense es Toledo.
 - d) () Carlos Mejía Godoy se va a presentar en la capital de España, luego va hacia el norte del país y en la región de Asturias termina la gira.
 - e) () Entre las regiones en las que va a presentarse, están algunas de la llamada “España Verde”, como por ejemplo, Asturias.
 - f) () Está previsto que Carlos Mejía Godoy pase por dos ciudades de la España insular durante su gira, pero no pasará por Palma de Mallorca, una de las ciudades más prósperas de las Baleares.

Será que a proposta de compreensão de texto através do exercício de falso ou verdadeiro propicia ao aluno produzir sentidos? Poderá o aluno fazer outras leituras sobre o que leu? Ou apenas pontua constatações sobre o texto? Podemos responder a essas indagações com Orlandi (1988a, p. 116): “Compreender, eu diria, é saber que o sentido poderia ter sido outro” (p. 116).

Posteriormente, é feita a correção do exercício coletivamente e, na página 14 do LD (anexo 8), a leitura das propagandas apresentadas pelo LD sobre o cantor *Carlos Mejía Godoy*²⁶ y la gira (turnê) que o cantor faz. Novamente, percebemos na fala do professor C que *ele comenta* sobre as questões abordadas no LD sobre o tema, mas não interage com os alunos para tomar conhecimento se eles sabem ou não algo sobre o assunto, se podem acrescentar *suas* leituras à do professor C. Para complementar a explicação, vai à página 16 do LD e recorre à explicação da expressão ‘latinoamericano’²⁷. Nesse momento, o professor C pergunta aos alunos o que é ser para eles latino-americanos. A pergunta gera polêmica em sala de aula

²⁶ Na página treze do LD, a música ‘Nicaragua, Nicaragüita’ do cantor ilustra um “Soldado Del Frente Sandinista de Libertación Nacional – Nicaragua”. Ao lado, o estudo do Léxico e na página quatorze a explicação da canção e sua história, bem como as propagandas que são abordadas pelo professor C.

²⁷ Na página 16 do LD, a explicação da expressão é lida pelo professor C: “La expresión ‘latinoamericana’ fue creada por los franceses y estadounidenses para distinguir Iberoamérica de la América anglosaxona.”

porque alguns desconhecem que somos latino-americanos. Depois o professor explica “*sudaca*”, termo pejorativo para designar latino-americanos.

Enquanto analista do discurso, o que mais chama nossa atenção são as respostas dadas que evidenciam as leituras que os alunos têm, pois dizem: “*pueblo sencillo, trabajar mucho y tener poco dinero; canciones y letras sin poesia*”. Vê-se na fala dos alunos refletidas as FI e FD e conseqüentemente as leituras que têm sobre a expressão. Os aspectos abordados por eles são todos negativos, denunciando um (pré) conceito em relação a nós mesmos. Então, o professor C intervém e aponta outros aspectos como: a criatividade, as ‘boas’ músicas, o folclore, entre outros. Aqui sim, podemos dizer que o sujeito-aluno e sujeito-professor fizeram outras leituras, conflitaram, discutiram e produziram sentidos. Podemos com essa passagem feita da compreensão da expressão ‘*latinoamericanos*’ dialogar com Coracini (1995, p. 15) quando ela diz: “[...] o leitor é visto como sujeito ativo, porque cabe a ele “inferir”, acionando esquemas e interagindo com os dados do texto”.

Após as discussões, a leitura do não-verbal da página quatorze do LD é feita, enfatizando o estilo ‘propaganda’ e comentando o que difere dos outros textos como formatação, texto claro e sucinto que fornece aos leitores as informações necessárias sobre o cantor e sua turnê.

Como a ADF, vemos o texto como (des) construção²⁸ de sentidos, como vemos em Orlandi (1988a) e Derrida (1973) quando dizem que a heterogeneidade e intertextualidade permitem várias leituras e várias abordagens na construção dos significados, que podem ser feitas por vários processos de significação entre leitor e os aspectos gráficos impressos no papel.

O leitor faz, então, em cada texto, a (des)construção de sentidos e todo texto é uma disseminação de sentidos, previsíveis ou não, que se encontram nas diversas vozes que conflitam e constituem a FD, o que caracteriza, assim, um efeito de heterogeneidade. Como sugerimos *outros* caminhos neste estudo, sob o olhar da (des) construção e da disseminação de sentidos, é que propomos a leitura dos

²⁸ Nas suas obras, Derrida (1972-1973) define o termo “desconstrução” como de-sedimentação ou a desconstrução de todas as significações que brotam significação, ocorrendo assim a “disseminação” de sentidos, que produz um número não-finito de feitos semânticos. Disseminação de sentidos nos remete à questão da heterogeneidade do sujeito e do sentido. Podemos considerar que qualquer produção de sentido na linguagem sempre se dá, ao mesmo tempo, de forma regular (previsível), e de forma não regular (portanto, não previsível). O que é previsível é decorrente dos efeitos da ideologia, que vincula a produção de sentido ao contexto sócio-histórico e as FD.

textos não-verbais trabalhados pelo professor C. Ou então, como já apontamos no *corpus* deste estudo, a leitura do não-verbal. Retomamos Neckel (2004) para falarmos da leitura de imagens que implicam diferentes leituras de acordo com a FD e FI do sujeito-aluno e do sujeito-autor do texto, permitindo ver a heterogeneidade que perpassa no jogo de cores e imagens do não-verbal, que são elementos constitutivos dessa linguagem. Como podemos constatar nas possíveis leituras dos textos do LD, como, por exemplo, o da página 14 (anexo 8), é possível inferir que autor/leitor/texto se correlacionem na busca de *nossos* sentidos - tanto do sujeito-professor quanto do sujeito aluno - de *nossas* leituras enquanto sujeitos inseridos no processo sócio-histórico-cultural.

Na sequência da aula, o professor C pede aos alunos para, em duplas, fazerem um 'mini-texto' sobre '*la gira del cantante*', em estilo propaganda e de forma agradável e atrativa para influenciar o público. Encerra, assim, a aula de leitura e compreensão, e parte para a produção de texto em LE.

A aula seguinte de leitura é sobre o texto da página 21 (anexo 9). O professor pede aos alunos para lerem em grupo e, na sequência, passam para a página 22 do LD (anexo 10). Explica os elementos coesivos em língua espanhola que não são 'compreendidos' pelo aluno brasileiro. Este pode oferecer significados que 'deslizam' e interferem na leitura e produção de sentidos do sujeito-aluno. Mostra as palavras em negrito do texto da página 22 e complementa com explicações no quadro-negro apresentadas abaixo:

Aunque + indicativo = REAL e equivale a: 'a pesar de que'

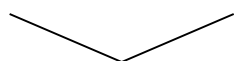
Aunque + subjuntivo = HIPOTÉTICO.

Aun + gerundio = tiene valor concesivo.



Aquí se usa con gerundio es una construcción típicamente española.

Aun sabiendo



'mesmo sabendo'

Aun/aún: sin acento significa hasta y con acento equivale a todavía.

Sin embargo - (no entanto) – introduce una información nueva como se hace en Português, contradiciendo la anterior.

‘Mas’ en Português = Pero à não exclui la información anterior y
Sino = oposição

Mientras (que)= supõe posição e, nesse momento, lê os exemplos do LD.

Vemos que nessa prática, o professor C tem em seu discurso os conceitos da lingüística textual e conhece a necessidade de se trabalhar os elementos coesivos com alunos brasileiros no ensino de LE. Para se fazer um estudo de como os elementos coesivos contribuem ou não na leitura e compreensão dos textos, nos reportamos às concepções da lingüística textual, perpassadas na voz do professor C.

Começamos com Halliday e Hasan (1976) quando dizem que texto em lingüística é qualquer trecho falado ou escrito, que forma um todo unificado; uma unidade de língua em uso. Não é somente uma unidade gramatical, como uma oração ou sentença, e que o texto também não é definido pelo seu tamanho, por sua extensão. Podemos perceber que essa concepção também não vê o texto como algo estático, uno, usado apenas com finalidade de estudos gramaticais. Analisando essa conceituação de texto vemos que esta também refuta as concepções tradicionais de língua, que só a concebem como meio de comunicação ou decodificação, sem se importarem com seu uso e funcionamento. E para conceituar e discutir as noções de coerência e coesão de que tratam a lingüística textual, nos reportamos a Brown e Yule (1983) e Charolles (1983).

Para Brown Yule (1983), a coerência é determinada pelos processos/ações que o leitor tem sobre o texto e que a noção de coerência ou incoerência não se baseia só na relação entre expressões, mas ‘entre as ações realizadas com aquelas expressões’. O leitor possui também mais conhecimentos do que o conhecimento do discurso – o conhecimento convencional sócio-cultural que abrange o propósito da mensagem lingüística.

Segundo Charolles (1983), ‘a coerência é uma questão de ponto de vista, de método ou mais basicamente de ontologia’. O simples fato de uma série de sons ou

sinais escritos serem meramente percebidos como produzidos, como resultado de uma ação, é suficiente para que a questão de sua coerência seja levantada. Desde que o leitor considere que o que lhe é dito será coerente, ele manipulará o texto para retirar dele uma compreensão que concorde com suas próprias leituras. Portanto, nenhum texto é inerentemente coerente ou incoerente. Depende do contexto, do leitor e das suas possíveis compreensões para que lhe pareça coerente.

Para tentar deixar um texto 'satisfatoriamente' coerente, o leitor levará em conta os marcadores de coesão que são dados no texto. Esses marcadores de coesão, por sua vez, fornecem indicações relacionais no texto, tornando a possibilidades de leitura e compreensão possíveis e plausíveis aos sujeitos-alunos. Isto é o que constatamos na fala do professor C ao explicar os elementos coesivos e suas implicações dentro de um texto.

A coesão se refere às relações de significados possíveis dentro um texto e ocorre quando a compreensão de algum elemento no discurso depende da compreensão de outro, ou seja, um elemento pressupõe outro porque o mesmo elemento coesivo pode expressar relações semânticas diferentes. É preciso saber reconhecê-las, quando falamos em leitura e compreensão em LE, porque estas agem sobre a coerência e significados/sentidos na leitura de um texto.

No dizer do professor C, podemos concluir que os alunos brasileiros tendem a 'errar' os sentidos dos elementos coesivos em língua espanhola por confiarem na semelhança que há com a língua portuguesa.

Sabemos pela ADF que a leitura e a compreensão dependem do contexto e da FI e FD que o aluno está inserido. Portanto, quando ocorre a produção de sentidos em língua espanhola por alunos brasileiros, há também o conflito com os 'falsos amigos' da LE que se está adquirindo, que no nosso caso, é enfatizada pela aparente semelhança entre as línguas. Isto está exemplificado na aula do professor C, através das explicações e, posteriormente, dos exercícios para reforçar o emprego correto dos elementos coesivos.

Depois das explicações sobre os elementos coesivos, feitas pelo professor C aos alunos, pede-se para um aluno iniciar, em voz alta, a leitura do texto²⁹ da página

²⁹ O texto tem lacunas por se tratar de um exercício de completar com as palavras que estão entre parênteses.

25 do LD. A cada pausa para explicar o texto, o professor C pede a outro aluno para continuar a leitura (anexo 11).

O professor C explica quem é o autor do texto e a cada parágrafo tece comentários, fazendo 'a ponte' entre a realidade histórica e texto. Nesta experiência cabe somente ao professor estabelecer relações; ele não pergunta aos alunos, nem os instiga sobre o assunto. Depois, para verificar se os alunos aprenderam sobre os elementos coesivos manda fazer o exercício como podemos constatar no texto/exercício abaixo:

EJERCICIOS

1 Completa los huecos del texto con uno de los vocablos indicados entre paréntesis. Tacha el que esté incorrecto. Aprovechamos este ejercicio para repasar el uso de otros elementos gramaticales y conectores además de los que estamos estudiando en esta unidad.

Historias, historietas e historia
(Juan Goytisolo / escritor español)

(...) ¿Se puede estudiar el reinado de Isabel y Fernando sin mencionar las consecuencias de la creación del Santo Oficio, los decretos de expulsión de judíos _____

5 (y/e) gitanos, la abolición del secular estatuto mudéjar, la quema de millares de presuntos judaizantes, la condena a la hoguera de bigamos _____ (y/e) sodomitas? A lo largo del siglo XVI la lista de réprobos se alarga — erasmistas,

10 luteranos, místicos, racionalistas, alumbrados... _____ (mientras/sin embargo) en las altas esferas del poder se discute y prepara la solución final del "problema morisco", fruto de un

retahila de interrogantes es más larga que de las amantes de Don Giovanni leída por Leporello a la desdichada doña Elvira: ¿hubo realmente una batalla del Guadalete?; ¿hay una documentación fidedigna acerca de Covadonga?; ¿está en verdad el cadáver de Santiago en su sepulcro de Compostela?; ¿cómo explicar que la conquista de la península por unos millares de jinetes mal pertrechados durara menos de un decenio

45 _____ (mientras/mientras que) la supuesta Reconquista que se enseña _____ (sin embargo/aún) en las aulas se prolongara durante ocho siglos?{...}

(Fragmento extraído de El País Digita. En <http://www.elpais.es/p/d/debates/goytiso.htm>)

Fonte: *Hacia el Español*, p.25

Constatamos no discurso do professor C reflexos de sua formação acadêmica: em suas aulas, ao propor atividades de preencher as lacunas, por exemplo, utiliza conceitos e concepções diferentes da concepção de língua enquanto unicidade, porque compactua com os autores do LD que adota, pois utilizou todos os exercícios do LD nas aulas assistidas.

Em seguida, 'reforça' a assimilação do tema trabalhado, passando exercícios no quadro, como os transcritos aqui:

Substituya los puntos suspensivos por sino o si no:

- 1) *No queremos comer cocido..... más una rica paella valenciana.*
- 2) *No pretendo que trabajas demasiado,... que ayudes tu también un poco en casa.*
- 3) *..... vienes prontos, yo me marchó.*
- 4) *.....sales conmigo esta noche, te deixo.*
- 5) *El médico no se fue directamente a su casa,.... al hospital por si le necesitaban.*
- 6) *Dime se vienes a cenar porque... convidaré a otro conmigo.*
- 7) *No puedo comer..... verduras.*
- 8) *¿Quién él pueden hacer concedido esta crime atroz?*

Essa prática não concebe o sujeito enquanto produtor de sentidos, buscando vestígios de leituras e compreensão no texto que lê, pois são exercícios fragmentados - frases soltas - que não permitem a busca de fatos que precedem o momento de enunciação; não há possibilidade de se buscar as marcas do momento de produção como data, autor, estilo de texto.

“Alguns exercícios pretendem dar consciência ao aluno da função coesiva de certas unidades textuais (exercícios de introspecção). Outros, entretanto, parecem deslocados, na medida em que solicitam o reconhecimento de unidades lingüísticas em frases descontextualizadas, não favorecendo a percepção do funcionamento das mesmas no texto” (CORACINI, 1999, p. 118).

Também é possível observar-se o discurso do professor C quando ele dá aos alunos a sua leitura e compreensão do texto trabalhado³⁰, como vimos anteriormente na análise deste *corpus* e que se repetem em outras aulas de leitura e compreensão, que foram assistidas pela analista. Lembremos que o nosso enfoque é leitura e compreensão e como ela se processa no sujeito-aluno e no sujeito-professor.

Vemos no discurso do professor C a concepção de texto, a busca de informações quando trabalha os conceitos da lingüística textual. Constatamos assim que o LD do professor C não é seguido ‘à risca’, página após página, num processo linear, mas sim de uma forma não-linear conflitando e relacionando os textos do LD.

³⁰Não pretendemos, com esses grifos, ‘tirar’ do professor a responsabilidade pela promoção da aprendizagem, mas (re)pensar que: “quem detém o saber do “todo” é o professor que, por direito (atribuído a ele pela instituição), deve saber o que é melhor” (CARMAGNANI, apud CORACINI, 1995, p. 98).

Porém, quando falamos das leituras compreensivas do LD trabalhadas pelo professor C, vemos que as atividades propostas de leitura guiam a leitura, orientam o professor, ou se fixam em estudos lexicais e de ordem estrutural do texto, dando instruções, como se esses não pudessem (des)construir seus próprios sentidos na leitura. Exemplificamos com um trecho do texto *Violeta Ausente* (texto integral no anexo 12), seguido de atividade de compreensão de texto:

Violeta ausente		
(Violeta Parra / Chile)		
¿Por qué me vine de Chile, tan bien que yo estaba allá? Ahora ando en tierras extrañas ¡ay!, cantando pero apenas. Tengo en mi pecho una espina que me clava sin cesar, es mi corazón que sufre ¡ay!, por su tierra chilena. Quiero bailar cueca, quiero tomar chicha, quiero ir al mercado a comprarme un pequén, ir a Matucana y pasear por la Quinta, y al Santa Lucía contigo, mi bien.	Igual que lloran mis ojos al cantar esta canción así llora mi guitarra, ¡ay!, penosamente, el bordón. Qué lejos está mi Chile, lejos mi media mitad, qué lejos mis ocho hermanos, ¡ay!, mi comadre y mi mamá. Parece que hiciera un siglo que de Chile no sé ná. Por eso escribo esta carta la mando de aquí pa'allá.	Léxico cueca: baile típico de Chile. chicha: bebida alcohólica a base de maíz o frutas. pequén: es un tipo de empanada pequeña cuyo relleno no lleva carne. La empanada lleva un relleno llamado <i>pino</i>, a base de carne y cebolla. Matucana: nombre de una calle en Santiago. Quinta: un parque de Santiago. Santa Lucía: nombre de un famoso Cerro en la capital chilena.

Violeta Parra nació el 4 de octubre de 1917 en un pequeño pueblo llamado San Carlos, en la provincia de Ñuble, zona rica en agricultura y viñedos recostada en los Andes. Su trabajo de recopilación de material folclórico musical y de artesanía comenzó en la década de los cincuenta. En 1955 recibió el premio Caupolicán como mejor folclorista. Empezó a componer sus propias canciones cuando era ya mayor, pero su obra fundamental la compuso fuera de Chile, en sus viajes a Europa. En 1965 instaló en la comuna de La Reina, en Chile, una carpa para realizar en ella una peña, proyecto que fracasó. En los setenta, Violeta comenzó a hacer tejidos de arpillera, que por su calidad fueron expuestos en París. El 5 de abril de 1957 se suicida en la Carpa de la Reina. Sus hijos, Ángel e Isabel Parra, fueron grandes divulgadores de su obra.



a) Tomando como base el relato del ex oficial chileno, ¿cómo interpretarías la razón de la tristeza expresada en la canción de Violeta Parra?

b) Menciona algunas expresiones del poema en las que se nota esa tristeza:

c) ¿Qué elementos, propios de Chile, la poeta echa de menos?

Fátima C. Bruno e Maria Angélica Mendonza. *Hacia el Español*. São Paulo, Saraiva, p. 25.

A pergunta 'a' do LD, apresentada acima, faz alusão a outros textos do LD e interage questionando o leitor. Contudo, as perguntas 'b' e 'c' seguem os padrões básicos da maioria dos LDs. São perguntas cujas respostas precisam apenas ser copiadas de trechos dos textos. Exemplificamos com o texto da página 28 do LD (anexo 13).

Pela ADF, vemos que o sujeito-aluno precisa construir sentidos para o que lê e interpreta, precisa dos gestos de leitura e construir os sítios de significância:

“Para construir sítios de significância, é preciso que os sentidos se historicizem para o sujeito, o que requer a inserção do seu dizer no interdiscurso, isto é, na memória histórica. Só assim se criam gestos de interpretação. É justamente essa possibilidade que o LD nega ao aluno de LE ao fixar-lhe um caminho que o impede de historicizar os sentidos. Entretanto, essa interdição não se apresenta de forma clara; ela é a todo tempo camuflada no LD. Na verdade, o LD apresenta formulações que apontam para dois discursos contraditórios. De um lado, há o discurso que

reforça a ilusão de liberdade do sujeito como aquele que é livre para interpretar; de outro, há um outro discurso que cerceia a interpretação” (GRIGOLETTO, 1999, p. 86-87).

Assim, concordamos com a concepção de leitura e compreensão dos LDs de língua estrangeira, citando a autora: “o aluno-leitor não *interpreta*, mas sim, *reconhece* sentidos. Para tanto, ele tem de ser guiado e, na aprendizagem de língua estrangeira, tem de se pautar por uma seqüência e suposta linearidade” natural “rígidas em termos de conteúdos”.

Constatamos também na prática do professor C que este, diferentemente do professor A, não usa apenas o LD em suas aulas. Inicia, por exemplo, a unidade 2 do LD, “*Culturas*”, que trata dos falantes de língua espanhola, traz para a sala de aula, além das explicações sobre as tradicionais famílias espanholas, livros sobre *mayas* e *incas*, artesanatos, *folders* trazidos de viagens à Espanha, poemas de Borges, e indica a leitura do livro *Memórias del Fuego de Eduardo Galeano de 1981*. O mesmo ocorre na unidade 3 do LD que tem como título “*Gastronomía*”: distribui para os alunos receitas típicas dos falantes de língua espanhola, comentando a necessidade de conhecermos o que há nos menus, para quando formos para outro país podermos comer e beber sem medo de comer *pratos* que não conhecemos. Alguns alunos, então, contam o que eram suas receitas: *habas con lechuga; carne con brecól; sopa completa; calamares negro; bacalao; salsa con ajo y oleo; pollo a la servilana; sardina*. Confronta-as, então, com as receitas do LD, como: *la paella; el puchero; asados; los desayunos*.

Aborda também os costumes de *bares y cafeterías* na Espanha, comentando que “*los bares*” funcionam de manhã até a noite, pois os espanhóis, porque não têm tempo de tomar o café da manhã em casa, costumam tomá-lo em “*los bares*”. Também tomam o tradicional ‘cafezinho’ “*en los bares*” depois do almoço, ou tomam aperitivo depois do trabalho, antes de voltarem para casa. Acrescentando esse comentário ao texto da página 62 (anexo 11), o professor C pontua, assim, a diferença de conceito de bar entre Brasil e Espanha.

Enquanto analistas do discurso e observando as práticas do professor C, podemos dizer pelas reações dos alunos que quando trabalhavam a leitura além dos textos apresentados pelo LD, o interesse, a vontade em opinar, indagar eram instigadas no sujeito-aluno; a busca dos sentidos na leitura e compreensão era construída com mais desempenho, pois ‘saíam’ das leituras propostas do LD. Com

outros textos, as reações eram *outras*, provocando deslocamentos no sujeito-leitor. Quando voltavam à leitura do LD, os alunos silenciavam em suas falas, abafavam a disseminação de sentidos que vinha sendo pluralizada com os textos além do LD.

(...) há uma outra espécie de silêncio que advém das relações intersubjetivas: numa dada formação discursiva é possível dizer certas coisas, de uma certa forma, e não outras, de outra forma; a sala de aula, por exemplo, exige um determinado comportamento verbal e não verbal e coíbe outros. Essa é a razão pela qual entendemos a sala de aula como uma formação discursiva, o que não significa, de forma alguma, impossibilidade de mudança ou de conflitos; pelo contrário, as relações de poder que, segundo Foucault, estão na base de toda relação social, ao mesmo tempo asseguram a homogeneidade nas regularidades, oportunizam os conflitos gerados pelos sujeitos nos momentos em que questionam a posição que ocupam no discurso e as relações desiguais (CORACINI, 1995, p. 68).

Entendemos desse modo o silêncio não como ausência de som ou de significados, mas como “presença de não-ditos no interior do dito” (PÊCHEUX, 1997), podendo ocorrer por vários processos de significação entre leitor e os aspectos gráficos impressos no papel.

Na seqüência da aula do professor C, observamos que, quando ele pede a alguns alunos para lerem em voz alta o texto da página 63 (anexo 12) e depois responderem às questões de compreensão do texto, os alunos retomam as atividades do LD, calam-se e cumprem as atividades propostas. E vemos que nessa ação temos no silêncio uma resposta, incutida, abafada no não-dizer.

Para complementar, devemos considerar que o sujeito-leitor desta análise é provavelmente futuro profissional de LE. Cabe-nos, então, (re)pensar o papel do LD em sala de aula, para que esse profissional não transfira, em suas práticas e discurso, exemplos do uso do LD citado em toda análise desse *corpus*. É importante que esses sujeitos-professores em formação proponham reflexões para o LD, pois:

“Cabe ao professor promover entre seus alunos momentos que contemplem questionamentos do papel do livro didático, não enquanto a principal ‘arma’ para sua atividade pedagógica, mas como um dos recursos a ser abordado de forma crítica. O livro didático é, geralmente, um dentre os componentes de uma situação de aprendizagem. É difícil avaliar o grau de eficácia de um livro didático se não levamos em conta as condições de produção de sua elaboração e de uso”. (GRIGOLETTO, 1999, p. 102)

Podemos constatar, com o estudo das práticas de leitura e compreensão de texto do professor C, a posição que este ocupa enquanto sujeito-formador de

profissionais de LE. Muitas vozes permeiam seus dizeres, logo, sua prática, indo de um fazer a outro fazer. O professor C oscila entre imagens³¹ e definições contraditórias porque pela ADF, entendemos a impossibilidade de uma ação prática pedagógica homogênea, uma vez que as imagens, a FI e FD do professor são múltiplas, variadas e se modificam. E esse movimento no fazer do professor o coloca num processo de identificação que não termina e não tem fronteira.

³¹Entendemos imagem, a partir de Pêcheux (1997, p.82), como “projeções imaginárias, porque são elas que estabelecem as” relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações)”. As formações imaginárias determinam, não as posições sociais em si próprias, mas a imagem que o sujeito faz de seu posicionamento e do posicionamento do outro no discurso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em concordância com a ADF que ofereceu todo substrato teórico do presente estudo, vemos que um trabalho, mesmo ‘finalizado’, é sempre marcado pela incompletude. Retomamos o que impulsionou este estudo: que caminhos buscar para a leitura compreensiva em LE? Como trabalhar o processo de formação da leitura nas diferentes instâncias de ensino? Não propomos ‘novos métodos’ com este estudo, mas tentamos dar um outro ‘norte’, *outro* olhar, propor *outros* caminhos no que diz respeito leitura e produção de sentido pelo sujeito-aluno, sugerindo ao sujeito-professor produzir mais sentidos em seu fazer e dizer enquanto agente formador.

Desmistificamos a concepção de sujeito, sentido e ideologia através da ADF e afirmamos que o sujeito é sócio-histórico e ideologicamente constituído. É clivado, atravessado por “n” sentidos e não é uma entidade homogênea. Portanto, seu discurso é heterogêneo porque ‘conversa’ com outros discursos.

Concebemos a FD heterogênea a ela mesma, provocando assim deslocamentos entre diferentes saberes (interdiscurso) e nessa relação podem surgir diferentes posições do sujeito no discurso.

Vimos a heterogeneidade pela FI em que o sujeito se insere e se determina, e pelas FD o que pode ou não ser dito em determinado contexto. Nela se revela a presença do outro no discurso, havendo assim, como efeito de sentido, a separação entre o dizer do sujeito e o dizer do outro.

Consideramos o sujeito inserido em determinada FI, “que fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’ enquanto sistema de evidências e significações percebidas – aceitas - experimentadas” (PÊCHEUX, 1975). Esse sujeito, interpelado pela ideologia – como todo sujeito do discurso - tende a esquecer o processo de sua interpelação na incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso.

No interdiscurso, constituem-se os objetos do saber, o que Pêcheux (1975) reconhece como “todo complexo com dominante das formações discursivas”, por intermédio do qual acontece a interpelação do sujeito. E a exterioridade do discurso está no interior do sujeito, com o outro que está em conflito constitutivamente nele, no sujeito e em seu discurso. A relação com o outro é a historicidade concebida sob a forma de interdiscurso. É o interdiscurso enquanto pré-construído que “fornece, por

assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como 'sujeito falante' com a formação discursiva que o assujeita." (PÊCHEUX, 1975, p.167). Também foi pela concepção de interdiscurso que nos permitiu 'falar' da prática do sujeito-professor neste trabalho, pois é toda uma filiação de dizeres a uma memória em sua historicidade e significância, interligadas com a ideologia e a relação poder-saber de Foucault (1997).

Assim, todo sujeito é movido pela ilusão de ser o centro e a fonte de seu dizer e fica impossibilitado de escapar da heterogeneidade que o constitui porque o sentido é produzido em determinadas condições de produção e interpelado pela ideologia e pelas suas relações com o poder.

Quanto à leitura, vimos que os gestos de leitura se dão sempre em determinadas condições de produção, a partir da FD e da posição-sujeito que o leitor ocupa, o que leva o sujeito-leitor à produção de uma diversidade de sentidos possíveis para o mesmo texto. Embora os sentidos sejam regulados pela materialidade lingüística, há uma disseminação de sentidos possíveis, leituras possíveis, dependendo do contexto sócio-histórico-ideológico em que o sujeito-leitor está inserido.

Consideramos, pois, a leitura como um processo de interação entre autor/texto e leitor, a palavra repleta de significados, carregada de valores culturais que expressam diferentes opiniões. Negamos, assim, pela ADF, a concepção de uma única leitura; da linguagem apenas como expressão do pensamento; da compreensão como resposta certa, ou com apenas 'o que o autor quis dizer'. Enquanto analistas, buscamos a (des)construção dos sentidos da leitura e compreensão de um texto; refutamos a idéia de um leitor pronto e acabado, receptáculo fiel de um determinado texto como aponta Coracini (1995). Também conflitamos com as metodologias de ensino de LE apresentadas neste estudo, no capítulo 3, que como vimos na análise do *corpus*, permanecem atravessadas no dizer e fazer dos professores observados.

O sujeito sempre procura vestígios possíveis de compreensão de um texto de acordo com o contexto em que está inserido. É preciso, pois, permitir ao aluno a busca de sentidos outros e o confronto com a língua do *outro*, de forma que o sujeito-aluno, que se constrói na heterogeneidade e na incompletude, possa construir suas leituras, longe da visão de ser homogêneo, integral.

É importante, pois, que o professor e o aluno considerem a necessidade de deslocamentos de sentidos, mesmo se arraigados e aceitos, para buscarem outros significados em leitura e compreensão, havendo assim uma ‘transformação’ com confronto de ‘leituras’.

Observamos no *corpus* como se manifesta o discurso do professor e do aluno no entrecruzamento de vozes muitas vezes dissonantes – que nos remetem à questão da heterogeneidade constitutiva do discurso e sujeito – ou seja, o ‘exterior’, o ‘outro’ no dizer que o determinam através do conflito, da interpelação.

Como vimos na prática dos professores A, B e C, os tipos de discurso aceitos funcionam como verdadeiros, garantem, através de sua constituição, a manutenção de práticas homogeneizantes, como em exercícios repetitivos ou na adoção de LD como fonte única em sala de aula.

Nas aulas do professor A, constatamos que o professor é ‘fiel’ ao LD, entende que nele está ‘depositado’ todo saber e todas as respostas. Os exercícios de interpretação de texto são corrigidos e refeitos de acordo com as respostas do LD, dando a este um caráter de autoridade e verdade absoluta.

Através da ADF há a possibilidade de mudança de atitude por parte do professor A em relação ao LD, pois pode abordar o livro não como objeto único ou ‘arma’ para controlar os alunos em sala de aula. Principalmente sabendo-se que o professor A dispõe de recursos como: livros, biblioteca, laboratório de informática, entre outros, já que a escola de PA utiliza as instalações de uma universidade. Em sua prática poderia criar condições que favorecessem a leitura e compreensão em LE, desenvolvendo as habilidades críticas dos alunos como vimos nas sugestões de Cherem (1993), capítulo 3. Entretanto, isso não ocorre, e só ocorrerá se houver iniciativa por parte do professor em sair do “círculo vicioso *texto - perguntas sobre o texto - respostas no texto - via professor - via livro didático*” (CORACINI, 1999, p. 102).

Assim, a leitura e a compreensão já estão prontas no LD, só esperando para serem ditas, não tendo assim ‘erros’ na compreensão, ‘deslizes’ na leitura: o texto já é visto como fonte única de significados e sentidos, basta ao aluno captá-los e reescrever as respostas certas, que geralmente são recortes do texto trabalhado. A maioria dos LDs enfatiza a ordem e a linearidade dos textos (vimos isso também nos exercícios de compreensão do LD do professor C), como se a leitura fosse um

processo de produção de sentidos linear, ignorando-se aspectos gráficos, o não-verbal. O aluno-leitor é percebido como incapaz de fazer inferências ao texto, negando-se assim a ele a possibilidade de produzir sentidos através de suas próprias experiências, suas vivências anteriores, seus conhecimentos, suas opiniões. Ele não é estimulado a interagir com o texto e os possíveis significados, com o autor e toda incompletude atravessada nesse processo de ler, sentir e compreender.

Nas aulas do professor B, vemos que este apesar de não adotar um LD, suas aulas de leitura e compreensão pouco diferem da do professor A, pois como observamos no estudo do *corpus*, o MD utilizado por ele reflete prática parecida com as do LD: exercícios mecânicos, leitura linear, leitura em voz alta, tradução, vendo a palavra apenas em seu sentido literal, refutando a pluralidade de sentidos que envolvem as palavras dentro de um texto e de um contexto.

Podemos dizer ainda que o professor B tem na tradução um 'apoio' para sua própria falta de domínio da LE que trabalha. Recorre a ela como direção no processo ensino-aprendizagem, tendo a idéia de que se traduzir, pode 'extrair' tudo de um texto; a prática da tradução em PB é 'amenizada' somente na aula que trabalha o texto musical, ao declarar que 'música é poesia e poesia não se traduz'.

Percebemos que a forma de tradução realizada pelo professor B não é de todo irrelevante se este concebesse que ao traduzir o aluno já faz uma interpretação, já produz um sentido, pois a própria tradução de um texto, ainda que se trate de um texto feito para fins didáticos, resulta num entrelaçamento de experiências e ideologias que pressupõem o dizer do *outro*, como presença ativa e efetiva no texto. Porém, essa 'interpretação', somente pela tradução, é superficial, apesar de já ser uma leitura. Caberia ao professor B mediar, instigar outras leituras através desta. A tradução percebida assim é reflexo da formação acadêmica do professor B que vê a tradução na maioria de suas aulas pelo método tradicional, onde o significado é atrelado somente aos signos lingüísticos e seus significados, sem nenhuma alusão ao aspecto social e ideológico que permeiam a produção de sentidos.

Nas aulas do professor C, vimos que este, assim como o professor A, adota um LD; das aulas assistidas, podemos dizer que o professor C não segue o livro página por página como vimos em PA, e ao contrário dos outros dois suas aulas são

sempre ministradas na língua espanhola. Entretanto, nas aulas de leitura do professor C aparecem em seu 'fazer' os reflexos de sua formação, pois ora trabalha com elementos coesivos para 'indicar' caminhos para propiciar as mais diferentes leituras no sujeito-aluno, ora faz a leitura pelo processo tradicional, em voz alta, 'dando' a sua 'explicação' sobre o assunto, com pouca ou nenhuma inferência dos alunos.

A compreensão de texto das aulas assistidas, são também as oferecidas pelo LD, não propiciando assim o levantamento de hipóteses acerca do título, e as leituras são sempre de maneira linear. Dessa maneira a aula de leitura e o texto são vistos apenas como transmissão de informações, sem atentar para o sujeito aluno constituído pelo sócio-histórico e ideológico, sem fazer a(s) leitura(s) da língua do *outro*.

Pela análise do *corpus*, podemos fazer outras inferências sobre as aulas de leitura e compreensão de textos: o professor A, na maior parte das vezes, pergunta e ele mesmo responde aos poucos os questionamentos que faz, não oportunizando assim uma participação efetiva dos alunos; o professor B ministra todas as suas aulas na LM. Em LE somente segmentos de textos e para o aprendizado de uma 'melhor' pronúncia; o professor C possui longas falas, 'dando' aos alunos muitas 'informações', que ele julga ser novas para seus alunos, principalmente quanto aos costumes e cultura dos países e dos falantes de língua espanhola.

Assim, percebemos que a concepção do ato de ler, 'assimilada' pelo professor em sua formação, se 'reproduz' em sua prática em sala de aula. Nas aulas de leitura e compreensão dos três professores, não prevalece a concepção de leitura que vê o sujeito-aluno como leitor de um texto em LE de forma crítica, reflexiva. Discussões a respeito dos possíveis sentidos do que se lê não lhe é possível fazer. Ao contrário, na maioria das vezes, a leitura é concebida como mera decodificação de mensagens já dadas no texto em LE.

O professor se vê como detentor de todas as respostas, tanto na leitura, quanto nos exercícios de compreensão propostos em sala de aula, seja via LD ou MD trabalhado. Isto nos leva a dizer que o professor usa da relação poder-saber para direcionar a leitura proposta de acordo com o autor, ou com a 'sua' compreensão do texto.

Temos assim a busca pela homogeneidade, pela detenção e controle do dizer (como se isso fosse possível), pois para os professores pesquisados o fato dos alunos conseguirem responder os exercícios de compreensão, atingindo o que o autor quis dizer ou copiar recortes dos textos, reflete que os sujeitos-alunos entenderam ‘todo’ o texto trabalhado na LE.

Então, se considerarmos o sujeito pela ADF, as aulas de leituras e compreensão em LE teriam outro (s) rumo (s), que não homogeneizantes para o ‘fazer’ do professor em sala de aula. Gostaríamos de deixar claro que esses apontamentos feitos nas aulas de PA, PB e PC não são de críticas às suas práticas em LE. Pelo contrário, através delas podemos sugerir - como vimos no *corpus* - outros nortes, porque sabemos que na ‘fala’ e no ‘fazer’ do professor, este também é orientado por ideologias, por conceitos pré-estabelecidos, que perpassam seu discurso enquanto sujeitos e por serem constituídos no sócio-histórico.

Na busca de outras possibilidades, dessas reflexões no dizer e fazer do professor nas aulas de leitura e compreensão, é que constatamos que o deslocamento da ação do professor não depende de ‘novas ou velhas metodologias’, já que nenhuma dá conta da constitutividade heterogênea e conflituosa do sujeito. Depende, sim, de um novo olhar através dos pressupostos da ADF que busca caminhos que permitam ao sujeito-leitor *tocar nos fios* que tecem a trama de um texto, uma vez que não há (re)significação sem que o sujeito possa “pôr as mãos no ‘objeto’, sem se arriscar a lhe acrescentar algum novo fio” (DERRIDA, 1972, p. 7).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org). O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes, 1993.

ALVES, Adda-Nari M.; MELLO, Angélica. Vale! Español para brasileños. São Paulo: Ed. Moderna, 1998.

BRUNO, Fátima Cabral; MENDONZA, Maria Angélica. Hacia el español: curso de lengua y cultura hispanica - nivel avanzado. São Paulo: Saraiva, 2000.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Lisboa: Presença, 1970.

AUTHIER-REVUZ J. Heterogeneidades enunciativas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, UNICAMP/IEL, n. 19, 1990.

BROWN, Gillian; YULE, George. Discourse analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. cap. 6, 7.

BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. Hacia el Español: curso de lengua y cultura hispánica - nivel básico. São Paulo: Saraiva, 1998.

CHAROLLES, Michel. Coherence as a principle in the interpretability of discourse. Text. Berlin: Mouton Publishers, v. 3, 1983.

CHEREM, L.; NERY, R. Vestibular UNICAMP. Inglês-Francês. São Paulo: Globo, 1993.

COURTINE, J. J. Analyse du discours politique. Langages, Paris, n. 62, juin 1981.

CORACINI, Maria José. Autonomia, poder e identidade na aula de língua. In: PASSEGI, L. (Org). Lingüística e Educação: Gramática, Discurso e Ensino. UFRN, 2000, p. 24 – 40.

_____. (Org). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade. In: Letras e Letras, Uberlândia, n. 14 (1), p. 153-169, jun./dez. 1997.

_____. (Org). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

DERRIDA, J. A Farmácia de Platão. Tradução R. Costa. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 1997.

_____. Gramatologia. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FOUCAMBERT, Jean. A criança o professor e a leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, M. Arqueologia do saber. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

_____. Microfísica do Poder. (coletânea de textos traduzidos por Roberto Machado). 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FUCHS, C.; PÊCHEUX, M. Mises au point et perspectives à propos de l'Analyse du Discours. Langages, Paris, v. 37, p. 7- 80, 1975.

GERALDI, João Wanderley. O texto em sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção Na sala de aula).

_____. Linguagem e Ensino: exercício de militância. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI (Org). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999a. p.67-77.

_____. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI (Org). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999b. p. 79-91.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. Cohesion in English. Londres: Longman, 1976.

HOWATT, A. P. R. A history of English language teaching. 6 ed. Oxford: Oxford University Press, 1997.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura, teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1995.

MARCINIUK, Ruth M. B. O desenvolvimento das atividades de leitura no ensino de Língua Inglesa no contexto da escola pública do Paraná na década de 90. Monografia de Especialização - UNICENTRO, Irati, PR, 2000.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. Do discurso artístico a percepções de diferentes processos discursivos. 2004. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Unisul, Tubarão, SC, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. (Org.). A leitura e os leitores. Campinas: Pontes, 1998a.

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

_____. A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. Rua. Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da Unicamp. Campinas, n.1, p. 12 – 23, 1995.

_____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina Silva; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1995, p. 58 - 77.

_____ (Org.). Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

_____ (Org.). Discurso fundador. A formação do país e a construção da Identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Terra à Vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo. v. 5. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

_____. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP. 1988a.

_____. A incompletude do sujeito. In: Sílvia Lane et al. (Org.). Sujeito e texto. São Paulo: EDUC, 1988b. p. 9 – 16 (Série Cadernos PUC)

PÊCHEUX, Michel Discurso: Estrutura ou Acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. São Paulo: Pontes, 1997.

_____; DAVALLON, Jean; ACHARD, Pierre; DURRAND Jacques; ORLANDI Eni. Papel de Memória. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F., HAK, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso. Tradução E. P. Orlandi. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997, p.61-161.

_____. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução. Eni P. de Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988. (Coleção Repertórios)

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. Approaches and methods in language teaching. 16. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ROCCO, M. T. F. Literatura/ensino: uma problemática. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da, Leitura na Escola e na Biblioteca. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Trad. C.Schilling. 6 ed.Porto Alegre: ArtMed,1998.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. Língua Inglesa: Leitura. São Paulo: Cortez, 1991.

ZILBERMANN, Regina; SILVA, Theodoro Ezequiel da (Org.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 58 -77.

ANEXOS

Anexo 1

Unidad 6 CAMINOS DE LA CULTURA

La humanidad estableció las reglas de cortesía por razones prácticas. Aunque se las haya cuestionado, ahora, más que nunca, se comprueba que el respeto a los demás nunca pasará de moda.



Reproducción prohibida. Art. 184 do Código Penal e Lei nº 510 de 19 de fevereiro de 1998.



Para qué sirven hoy los buenos modales

Los hombres primitivos tenían su propio código de relaciones sociales que estaban *fundadas* en motivos de *carácter* práctico. Según los antropólogos, los favores y las ayudas que se dispensaban unos a otros tenían origen en uno de los instintos más antiguos, el de conservación. De esta forma, las normas en el trato llegaron a ser algo *corriente* y a convertirse en rituales que debían observarse para mantenerse vivo.

Con el paso de los siglos, hubo un refinamiento en lo que toca a las *reglas* de convivencia en grupo. Ahora no más se trataba de una cuestión de vida o muerte, sino de calidad de vida. Las reglas de higiene, como parte de los buenos modales para los primitivos, por ejemplo, tenían una razón relacionada al miedo. De vez en cuando hacían su higiene y mantenían limpio su entorno, porque tenían miedo que un enemigo pudiera robar sus cabellos, sus uñas cortadas e incluso sus imundicias para luego utilizarlos en rituales mágicos. Sin embargo, la progresiva civilización no volvió más limpia a la gente. Si bien es cierto que existían en Grecia, Roma e incluso en ciertos lugares durante la Edad Media, éstos fueron considerados focos de infección e inmorales en el siglo XVI. En la corte de Luis XIV, la gente no se bañaba nunca. En el mejor de los casos, se frotaba el cuerpo con algodón mojado en aguardiente. Se consideraba normal también desahogarse en público. Hoy sería una falta imperdonable.

sesenta y tres 63

Adda-nari M. Alves e Angélica Mello Alves.

Vale: Espanõl para Brasileños. São Paulo, Moderna, p. 63

20 La base para los buenos modales en aquel *entonces* no se encontraba establecida por la higiene, sino por el status social o el poder politicoeconómico de algunos elementos del grupo. Eran ellos que imponían lo que estaba de moda o no. Así que, si la higiene no estaba entre las preocupaciones de primer orden, probablemente era porque los más poderosos no la consideraban tan

25 esencial. Conforme datos históricos, el hombre siempre tuvo la preocupación de llegar al poder y de mantenerse en él. Para *ello*, creaba mecanismos que dificultaban a los demás de tomarlo. No era sólo una cuestión de fuerza bruta, sino la *aprobación* de la comunidad.

30 Pero la sociedad de nuestros días es menos exigente que la de tiempos pasados, ya que cada uno puede hacerse más unos modales a medida. Las reglas mínimas de convivencia *garantizan* al hombre una existencia pacífica en el grupo. Son ellas también las responsables por la preservación de la intimidad del ser humano respecto a su grupo. De lo contrario, deberá estar dispuesto a asumir la soledad o la marginación.

35 Por eso, movido por sentimientos diversos, echa mano de los buenos modales para intentar *aproximarse* del *prójimo* y disminuir la agresividad cada vez mayor en el mundo actual.

(Adaptado de revista *Muy Interesante*, enero, 1995.)

Adda-nari M. Alves e Angélica Mello Alves.

Vale: Espanõl para Brasileños. São Paulo, Moderna, p. 64

Anexo 2

Reprodução proibida



El relato que sigue presenta algunos puntos en común con el primero que leíste.

La sogá

(Silvina Ocampo)

A Antoñito López le gustaban los juegos peligrosos: subir por la escalera de mano del tanque de agua, tirarse por el tragaluz del techo de la casa, encender papeles en la chimenea. Esos juegos lo entretuvieron hasta que descubrió la sogá, la sogá vieja que servía otrora para atar los baúles, para subir los baldes del fondo del aljibe y, en definitiva, para cualquier cosa; sí, los juegos lo entretuvieron hasta que la sogá cayó en sus manos. Todo un año, de su vida de siete años, Antoñito había esperado que le dieran la sogá; ahora podía hacer con ella lo que quisiera. Primeramente hizo una hamaca, colgada de un árbol, después un arnés para caballo, después una liana para bajar de los árboles, después un salvavidas, después una



setenta y siete 77

Adda-Nari M. Alves e Angélica Mello Alves.

Vale: Espanõl para Brasileños. São Paulo, Moderna, p. 77



horca para los reos, después un pasamanos, finalmente una serpiente. Tirándola con fuerza hacia delante, la sogla se retorció y se volvía con la cabeza hacia atrás, con ímpetu, como dispuesta a morder. A veces subía detrás de Toñito las escaleras, trepaba a los árboles, se acurrucaba en los bancos. Toñito siempre tenía cuidado de evitar que la sogla lo tocara; era parte del juego. Yo lo vi llamar a la sogla, como quien llama a un perro, y la sogla se le acercaba, a regañadientes, al principio, luego, poco a poco, obediente. Con tanta maestría

Antoñito lanzaba la sogla y le daba aquel movimiento de serpiente maligna y retorcida, que los dos hubieran podido trabajar en un circo. Nadie le decía: "Toñito, no juegues con la sogla".

La sogla parecía tranquila cuando dormía sobre la mesa o en el suelo. Nadie la hubiera creído capaz de ahorcar a nadie. Con el tiempo se volvió más flexible y oscura, casi verde y, por último, un poco viscosa y desagradable, en mi opinión. El gato no se le acercaba y a veces, por las mañanas, entre sus nudos, se demoraban sapos extasiados. Habitualmente, Toñito la acariciaba antes de echarla al aire; como los discóbolos o lanzadores de jabalinas, ya no necesitaba prestar atención a sus movimientos: sola, se hubiera dicho, la sogla saltaba de sus manos para lanzarse más adelante, para retorcerse mejor.

Si alguien le pedía:

— Toñito, préstame la sogla.

El muchacho invariablemente contestaba:

— No.

A la sogla ya le había salido una lengüita, en el sitio de la cabeza, que era algo aplastada, con barba; su cola, deshilachada, parecía de dragón.

Toñito quiso ahorcar un gato con la sogla. La sogla se rehusó. Era buena.

¿Una sogla, de qué se alimenta? ¡Hay tantas en el mundo! En los barcos, en las casas, en las tiendas, en los museos, en todas partes... Toñito decidió que la sogla era herbívora; le dio pasto y le dio agua.

La bautizó con el nombre de Prímula. Cuando lanzaba la sogla, a cada movimiento, decía: "Prímula, vamos, Prímula". Y Prímula obedecía.

Toñito tomó la costumbre de dormir con Prímula en la cama, con la precaución de colocarle la cabecita sobre la almohada y la cola bien abajo, entre las cobijas.

Una tarde de diciembre, el sol, como una bola de fuego, brillaba en el horizonte, de modo que el mundo lo miraba comparándolo con la luna, hasta el mismo Toñito, cuando lanzaba la sogla. Aquella vez la sogla volvió hacia atrás con la energía de siempre y Toñito no retrocedió. La cabeza de Prímula le golpeó en el pecho y le clavó la lengua a través de la blusa.

Así murió Toñito. Yo lo vi, tendido, con los ojos abiertos.

La sogla, con el flequillo despeinado, enroscada junto a él, lo velaba.

(Los días de la noche.)

Silvina Ocampo nació en Buenos Aires en 1909. Escribió poesía, cuento y novela. Colaboró en varias obras con Jorge Luis Borges y su marido Bioy Casares.

Anexo 3

Guantanamera.

Letra de Joseíto Fernández.
Musica; José Martí

Guantanamera, guajira Guantanamera
Guantanamera, guajira Guantanamera

Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Y antes de morirme quiero
Echar mis versos del alma

Guantanamera, guajira Guantanamera
Guantanamera, guajira Guantanamera
Mi verso es de un verde claro

Y de un carmin encendido
Mi verso es de un verde claro
Y de un carmin encendido
Mi verso es un ciervo herido
Que busca en el monte amparo

Guantanamera, guajira Guantanamera
Guantanamera, guajira Guantanamera

Con los pobres de la tierra
Quiero yo mi suerte echar
Con los pobres de la tierra
Quiero yo mi suerte echar
El arroyo de la sierra
Me complace mas que el mar.

Material coletado em sala de aula, sem referência.

Anexo 4

A história

La Guantanamera faz parte de um gênero musical muito popular nos campos de Cuba: a *guajira* ou *punto cubano*. De forte influência branca e espanhola, é a mistura dos ritmos dos filhos de espanhóis nascidos na América, os *criollos*.

Durante a colonização, a presença dos escravos negros no interior do país restringia-se ao trabalho nas fazendas e engenhos açucareiros. Já os imigrantes espanhóis que escolhiam viver no interior, geralmente eram camponeses que trabalhavam na terra.

O nome *guajiro* como sinônimo do camponês cubano vem da época em que os conquistadores espanhóis, depois de dizimar a população indígena e ainda sem os escravos negros, recorreram aos índios da região de *La Guajira*, entre a Venezuela e a Colômbia, para trabalhar no campo.

Não se sabe exatamente quando surgiu *La Guantanamera*. É uma manifestação folclórica do povo camponês. Sua origem é a cidade de Guantánamo, onde está a base naval dos Estados Unidos. O título da canção *La Guantanamera* significa mulher de Guantánamo.

Joseíto Fernández, conhecido trovador havaneiro, foi o primeiro cantador de guajiras que disseminou *La Guantanamera* na ilha. Em um programa de rádio da década de 40, chamado *La Guantanamera* - cujos temas eram escolhidos nas páginas policiais dos jornais - alternavam-se partes cantadas com a dramatização de crimes.

Ao concluir cada parte, repetia-se o coro: "Guantanamera, guajira guantanamera...". O programa ficou tão popular que o povo adotou a frase "me cantó una Guantanamera...", para falar que alguém contou um fato triste.

A maior parte dos estudiosos da música da ilha diz que Joseíto Fernández foi o primeiro a cantar e gravar a *Poesía I dos Versos Sencillos*, publicados em 1891 por José Martí, com a melodia de *La Guantanamera*. Mas é importante observar que Joseíto Fernández não teve nada a ver com a melodia nem com o texto da *La Guantanamera* como conhecemos atualmente.

Já o musicólogo cubano Tony Evora diz que a incorporação de alguns versos dos *Versos Sencillos* deve-se a uma versão do compositor espanhol Julián Orbón (1925-91). Orbón foi professor do cubano Héctor Angulo na Manhattan School of Music de Nova Iorque. Héctor mostrou a versão de Orbón ao cantor norte-americano Pete Seeger que a difundiu.

Uma versão de *La Guantanamera*, gravada pelo grupo *The Sandpipers*, chegou a alcançar o primeiro lugar nos Estados Unidos.

Material coletado em sala de aula, sem referência

Versos Sencillos, 1891

José Martí

Poesía I

Yo soy un hombre sincero
 De donde crece la palma,
 Y antes de morirme quiero
 Echar mis versos del alma.
 Yo vengo de todas partes,
 Y hacia todas partes voy:
 Arte soy entre las artes,
 En los montes, monte soy.
 Yo sé los nombres extraños
 De las yerbas y las flores,
 Y de mortales engaños,
 Y de sublimes dolores.
 Yo he visto en la noche oscura
 Llover sobre mi cabeza
 Los rayos de lumbre pura
 De la divina belleza.
 Alas nacer ví en los hombros
 De las mujeres hermosas:
 Y salir de los escombros,
 Volando las mariposas.
 He visto vivir a un hombre
 Con el puñal al costado,
 Sin decir jamás el nombre
 De aquella que lo ha matado.
 Rápida, como un reflejo,
 Dos veces ví el alma, dos:
 Cuando murió el pobre viejo,
 Cuando ella me dijo adiós.
 Temblé una vez - en la reja,
 A la entrada de la viña,-
 Cuando la bárbara abeja
 Picó en la frente a mi niña.
 Gocé una vez, de tal suerte
 Que gocé cual nunca: - cuando
 La sentencia de mi muerte
 Leyó el alcaide llorando.
 Oigo un suspiro, a través
 De las tierras y la mar,
 Y no es un suspiro, - es
 Que mi hijo va a despertar.
 Si dicen que del joyero
 Tome la joya mejor,
 Tomo a un amigo sincero
 Y pongo a un lado el amor.
 Yo he visto al águila herida
 Volar al azul sereno,
 Y morir en su guarida
 La víbora del veneno.
 Yo sé bien que cuando el mundo

Cede, lívido, al descanso,
 Sobre el silencio profundo
 Murmura el arroyo manso.
 Yo he puesto la mano osada,
 De horror y júbilo yerta,
 Sobre la estrella apagada
 Que cayó frente a mi puerta.
 Oculto en mi pecho bravo
 La pena que me lo hiere:
 El hijo de un pueblo esclavo
 Vive por él, calla y muere.
 Todo es hermoso y constante,
 Todo es música y razón,
 Y todo, como el diamante,
 Antes que luz es carbón.
 Yo sé que el necio se entierra
 Con gran lujo y con gran llanto.-
 Y que no hay fruta en la tierra
 Como la del camposanto.
 Callo, y entiendo, y me quito
 La pompa del rimador:
 Cuelgo de un árbol marchito
 Mi muceta de doctor

Material coletado em sala de aula, sem referência

ANEXO 5

Lectura*La habitación del hotel*

La habitación del hotel no es muy grande. Es pequeña. Hay una cama con su colchón, sus sábanas, su manta y su colcha. Al lado tenemos una mesilla de noche con una lámpara. Sobre la mesilla hay un libro abierto. En frente está el armario y dentro de él hay cajones y estantes. La ropa, los trajes, las camisas, los pantalones y los vestidos están en las perchas. Los calcetines y las camisetas, en los cajones. El armario tiene una llave. En el techo de la habitación hay otra lámpara. A la derecha está una mesa con dos sillas. Sobre la mesa hay una libreta, una pluma, un bolígrafo y unas gafas de sol. A la izquierda está la puerta del cuarto de baño y otra que da al balcón. El balcón es espacioso y tiene una baranda de hierro. En la puerta de entrada hay un cartel con los precios de la habitación. ¡15.000 pesetas diarias! ¡Dios mío! Esta habitación es demasiado pequeña y demasiado cara.

Preguntas

1. ¿Cómo es la habitación del hotel?
2. ¿Qué muebles hay en ella?
3. ¿Qué hay en las perchas?
4. ¿Qué hay en los cajones?
5. ¿Qué hay sobre la mesa?
6. ¿Dónde está la puerta del cuarto de baño?
7. ¿Cómo es el balcón?
8. ¿Cuánto cuesta diariamente la habitación?

Material coletado em sala de aula, sem referência

Anexo 6

Vamos a reservar una habitación



EMPLEADO: Hotel "Las Palmeras". Buenos días. Dígame.

CLIENTE: Buenos días. Querría reservar dos habitaciones: una doble y una sencilla.

EMPLEADO: ¿Para qué fechas?

CLIENTE: Para el sábado 27 de junio y el domingo 28.

EMPLEADO: En esas fechas el hotel acostumbra a estar completo; pero voy a ver si podemos encontrar un hueco. Miré, casualmente, se han anulado unas reservas hechas hace unos meses.

CLIENTE: ¡Qué bien!

EMPLEADO: Disponemos de una habitación doble y otra sencilla. La doble tiene una cama de matrimonio, pero podemos poner dos camas de soltero.

CLIENTE: Mejor dos camas de soltero, por favor.

EMPLEADO: De acuerdo, las tendremos preparadas.

CLIENTE: ¿Qué precio tienen las habitaciones?

EMPLEADO: La doble, 8.000 ptas. diarias. La sencilla, 6.000 ptas.

CLIENTE: Son muy caras.

EMPLEADO: Estamos en la temporada alta y los precios siempre suben un poco. Pero son dos habitaciones estupendas: con vistas al mar y muy amplias.

CLIENTE: Bueno, entonces, de acuerdo.

EMPLEADO: Por favor, ¿me podría decir su nombre?

CLIENTE: Sí, Rafael Sánchez López.

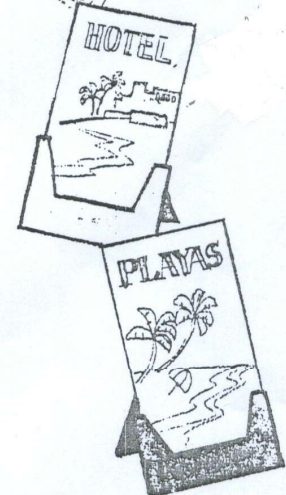
EMPLEADO: ¿Dirección y teléfono?

CLIENTE: Calle de la Amapola, nº 2, en Villanueva de los Ojos (Ciudad Real). Mi teléfono particular es el 74-11-29, con el prefijo provincial delante.

EMPLEADO: De acuerdo. Si hay alguna novedad, le llamaremos. En cualquier caso, le esperamos a usted el próximo 27 de junio.

CLIENTE: Muchas gracias, adiós.

EMPLEADO: Adiós, muchas gracias.



Anexo 7

- 2 Lee el anuncio y señala en el mapa el recorrido de Carlos Mejía Godoy, cantautor nicaragüense. Con la ayuda del mapa y de tu profesor, escribe el nombre de las regiones y ciudades españolas por las que va a pasar en la gira:

El cantautor nicaragüense Carlos Mejía Godoy tiene prevista una gira por la península ibérica para promocionar su último disco. La gira es una continuación de la que ha realizado por Australia, Japón y distintos países asiáticos. Mejía Godoy empieza su presentación en Barce-

lona y en seguida va a Granada, Sevilla, Mérida, Toledo, Madrid, Burgos, La Coruña y Oviedo, recorriendo así casi todo el territorio español. Para el año que viene se prevé una gira del cantante por Latinoamérica. Hasta tanto, nos resta esperar...



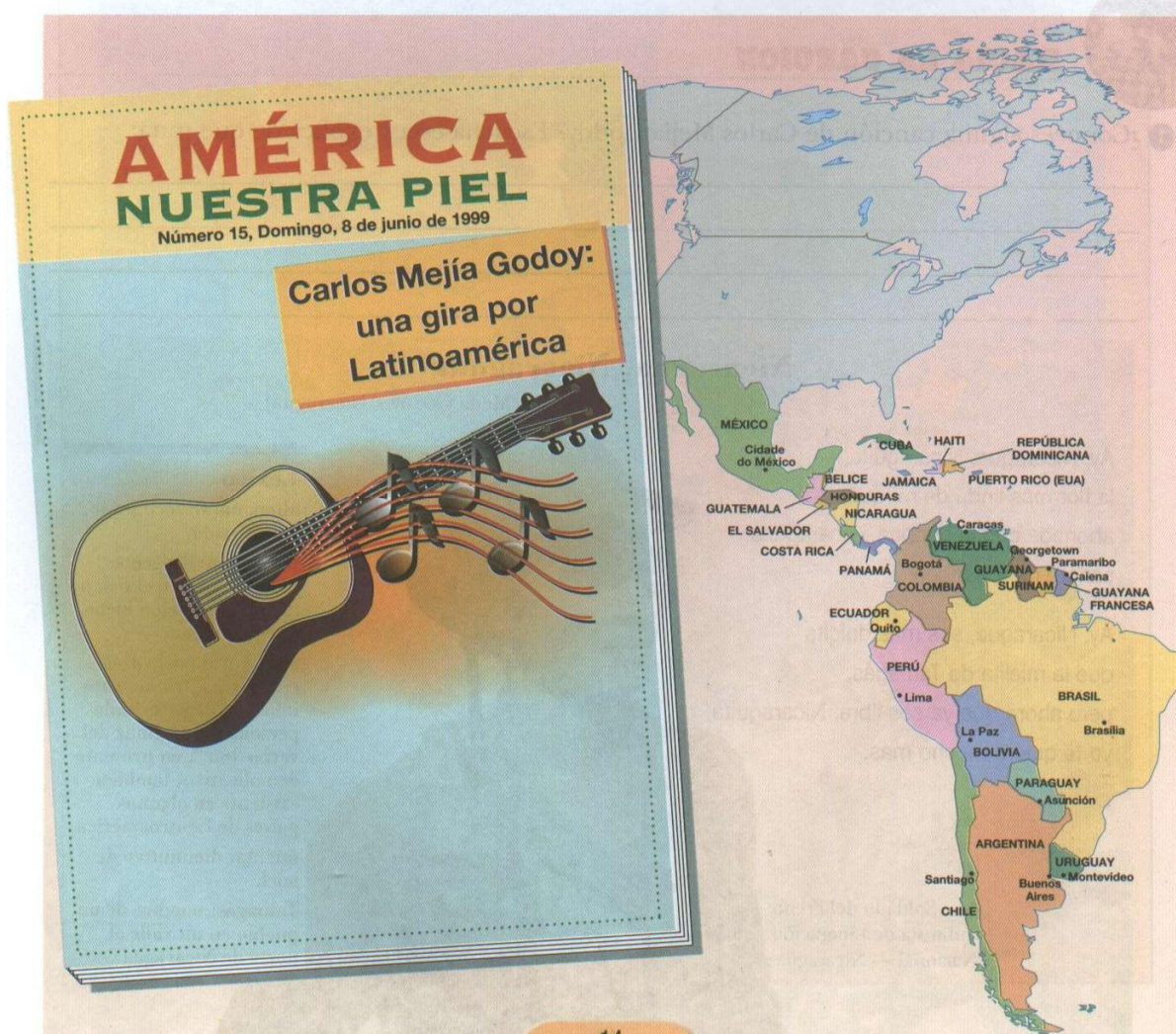
Fátima C. Bruno e Maria Angélica Mendonza. Hacia el Español. São Paulo, Saraiva, p. 12.

Anexo 8

La canción *Nicaragua, Nicaragüita* fue interpretada por **Carlos Mejía Godoy** en el *Concierto por la Paz*, en Nicaragua, 1990, en celebración del triunfo de la Frente Nacional Sandinista y las tan esperadas elecciones presidenciales realizadas en aquel mismo año. Éstas tenían lugar tras un largo período de dictadura e intervenciones de los Estados Unidos en este país. Fue elegida presidenta **Violeta Barrios Chamorro**, líder de la Unión Nacional Opositora. En el concierto participaron muchos cantantes, poetas y personas comprometidas con la causa de Nicaragua, como Silvio Rodríguez, Daniel Viglietti, Chico Buarque, Raimundo Fagner, Mercedes Sosa y Amparo Ochoa.



- 2 En grupo con tus compañeros, organiza una gira del cantante por Latinoamérica. Si pertenecieran al equipo de producción de Carlos Mejía Godoy, ¿en qué ciudades lo harían presentarse? Indiquen las ciudades y el recorrido en el mapa. Después escriban un pequeño anuncio dirigido al público latinoamericano para la revista **América, nuestra piel**, comunicándoles la gira tan esperada a sus fans:



Fátima C. Bruno e Maria Angélica Mendonza. Hacia el Español. São Paulo, Saraiva, p. 14.

Anexo 9

HACIA LA CONVERSACIÓN

1 Lee el texto y en grupo organicen un debate: **Cristóbal Colón: ¿héroe o bandido?** Consulta el apartado **Hacia la Expresión** (en la página 16) que trae las fórmulas para expresar opiniones:

El juicio de Colón



En las celebraciones del quinto centenario del Descubrimiento de América, la imagen de Cristóbal Colón oscila entre la del héroe y la del bandido.

El Cristóbal Colón que navega en los libros escolares descubre América, pero no enardece la imaginación de nadie. Es que el Colón de los manuales, aquél con el sombrero de terciopelo, circundado de marinos e indígenas, como aparece en los dibujos, no llega a tener contornos humanos. Su expedición, que llegó a América el 12 de octubre de 1492, también parece un viaje en medio de la niebla, aunque se pueda compararlo a las aventuras de los modernos viajes espaciales. Para los que siempre bostezaron delante de ese Colón aburridor, ahí viene uno bastante más curioso, colmado de ataques y hasta de insultos.

Mientras la fiesta de los 500 años del Descubrimiento se aproxima, se discute cada vez más las consecuencias — principalmente las malas — de su aventura en América. Al genovés Colón, que hizo otros tres viajes posteriores al continente americano, no lo están solamente disecando. Lo están llevando a juicio. Lo que se procura establecer es si se debe celebrarlo como héroe o si lo más correcto es recordarlo como un bandido, responsable del proceso de colonización europea en América, que culminó con el exterminio en masa de millones de indígenas.

En defensa del héroe

Cristóbal Colón jugó su suerte a la convicción de que era posible viajar hasta las Indias por el Oeste, creyendo que había una reducida porción de Océano que separaba España de Asia. Por esa idea equivocada, el navegador abrió el ciclo de los grandes descubrimientos, permitiendo, por primera vez, la confraternización de la humanidad. Colón dio el primer paso en el proceso de civilización de un inmenso continente habitado solamente por indígenas. El descubrimiento del Nuevo Mundo le permitió a Europa distender sus músculos, ampliar sus fronteras geográficas, impulsar una revolución científica y económica sin precedentes en la Historia y, un poco más tarde, intentar el transplante de su modelo para las colonias americanas.

Las acusaciones al explotador

La humanidad sería mejor si Colón hubiera sido un hombre más amable y generoso, dicen sus críticos. Si hubiera tratado a los indios como seres humanos y no como esclavos sin alma, tal vez sus sucesores hubieran sido menos crueles en la conquista del Nuevo Mundo. Colón nada dejó escrito sobre su visión de la posteridad — excepto para tratar su futuro inmediato y el de sus hijos, al reclamar, ante la corona española, las recompensas materiales por su empresa. Fue un hombre sin principios que navegaba en nombre de la fe cristiana, pero en su primer viaje no llevó ni siquiera un cura o misionero a bordo. Inició el genocidio étnico, que diezmó, por la espada o por enfermedades transmisibles, a millones de indígenas en tan sólo una década de colonización.

(Veja. São Paulo, Abril, 16/10/91. p. 68-69 — traducción adaptada.)

Fátima C. Bruno e Maria Angélica Mendonza. Hacia el Español. São Paulo, Saraiva, p. 21.

Anexo 10



HACIA LA LENGUA

Algunos operadores como recurso para la cohesión textual: aunque, aun + gerundio, pero, sino (que), sin embargo y mientras (que)

La gramática tradicional consideraba la **oración** como la máxima unidad lingüística. Sin embargo, las oraciones se encadenan entre sí, establecen vínculos y relaciones y, de esta manera, forman una unidad de categoría superior: el **texto**.

La lengua dispone de recursos gramaticales y semánticos para crear textos **coherentes** y de procedimientos que le permiten conectar las oraciones entre sí en un texto, los llamados **elementos de cohesión textual**, verdaderas **herramientas** para la **organización lógica** del discurso, que tienen la función de establecer relaciones lógico-semánticas, en la medida en que encadenan las partes que componen un texto.

Hay varios mecanismos para establecer la **cohesión** dentro del texto: la repetición léxica o gramatical, la elipsis, la sinonimia, la gradación, el uso de nexos (o conectores), entre otros. Así, varias clases de palabras (tomando la terminología de la gramática tradicional) establecen relaciones de cohesión. Entre ellas, podemos mencionar: las expresiones adverbiales, los numerales, los pronombres, las conjunciones, los sustantivos, etc. Observa en el texto las siguientes palabras en negrita:

*“La humanidad sería mejor **si** Colón **hubiera sido** un hombre más amable y generoso, dicen sus críticos. Si hubiera tratado a los indios como seres humanos y no como esclavos sin alma, tal vez **sus** sucesores hubieran sido menos crueles en la conquista del Nuevo Mundo. Colón nada dejó escrito sobre **su** visión de la posteridad — excepto para tratar su futuro inmediato y **el** de sus hijos, al reclamar, ante la corona española, las recompensas materiales por su empresa. Fue **un hombre** sin principios **que** (1) navegaba en nombre de la fe cristiana, **pero** en su primer viaje no llevó ni siquiera un cura o misionero a bordo. **Inició** el genocidio étnico, **que** (2) diezmó, por la espada o por enfermedades transmisibles, a millones de indígenas en tan sólo una década de colonización.”*

- **si** (Colón) **hubiera sido** (*si* + pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo): la elección de esa estructura conduce el texto a esbozar una hipótesis;
- **un hombre** (artículo + sustantivo), **su(s)** (posesivo), **inició** (verbo) y **que** (1) (pronombre relativo) hacen referencia a **Colón**, que aparece al principio del texto.
- **el** (artículo) se refiere a **futuro inmediato**;
- **que** (2) (pronombre relativo) hace referencia a **genocidio étnico**;
- **pero** (conjunción adversativa) orienta la frase posterior estableciendo una oposición con la anterior.

Como se ve, un texto no es una secuencia de frases aisladas. En las frases que lo constituyen o en cada parte de su estructura están presentes elementos cuya función es la de establecer relaciones dentro del texto. Constituyen, así, recursos de cohesión textual¹.

Aquí no nos interesa estudiar todos los mecanismos de la cohesión textual, sino el **uso** y el **significado** de algunos **nexos** en español. Los nexos (o conectores) son partículas cohesivas que marcan explícitamente las relaciones lógicas que se establecen en un texto. Conocerlos, sobre todo

1. Según KOCH, Ingedore. En: *A coesão textual*. 10. ed. São Paulo, Contexto, 1998.

Fátima C. Bruno e Maria Angélica Mendonza. *Hacia el Español*. São Paulo, Saraiva, p. 22.

Anexo 11



EJERCICIOS

1 Completa los huecos del texto con uno de los vocablos indicados entre paréntesis. Tacha el que esté incorrecto. Aprovechamos este ejercicio para repasar el uso de otros elementos gramaticales y conectores además de los que estamos estudiando en esta unidad.

Historias, historietas e historia

(Juan Goytisolo / escritor español)

(...) ¿Se puede estudiar el reinado de Isabel y Fernando sin mencionar las consecuencias de la creación del Santo Oficio, los decretos de expulsión de judíos _____

5 (y/e) gitanos, la abolición del secular estatuto mudéjar, la quema de millares de presuntos judaizantes, la condena a la hoguera de bigamos _____ (y/e) sodomitas? A lo largo del siglo XVI la lista de réprobos se alarga — erasmistas,

10 luteranos, místicos, racionalistas, alumbrados... — _____ (mientras/sin embargo) en las altas esferas del poder se discute y prepara la solución final del “problema morisco”, fruto de un peculiar y guerrero nacional catolicismo hispano

15 ajeno del todo a la doctrina oficial de Roma tocante al poder regenerador del bautismo.(...)

Una historia integradora de las distintas verdades del pasado debería incluir igualmente la versión de los indios sometidos y aculturados,

20 tan bellamente expuesta por Carlos Fuentes¹ en algunas de _____ (las/sus) novelas; la de los hispano-judíos _____ (y/e) hispano-moriscos desterrados; la de la clase burguesa frustrada por los valores retrógrados de

25 la fe, honra _____ (y/e) sangre; la de los representantes del humanismo cristiano enfrentados al catolicismo oficial.

Sortear las arenas movedizas y trampas de la historia es una tarea difícil, casi heroica,

30 _____ (mientras que/ya que) obligaría a poner en tela de juicio los cimientos de nuestra historia, desde la fantástica invasión árabe de una España _____ (aun/aún) existente _____ (hasta/además) las causas y

35 reponsabilidades de la última guerra civil. La

Construcción del Palacio de Cortés (1930-1931) – Diego Rivera, pintor mejicano.

retahíla de interrogantes es más larga que de las amantes de Don Giovanni leída por Leporello a la desdichada doña Elvira: ¿hubo realmente una batalla del Guadalete?; ¿hay una documentación

40 fidedigna acerca de Covadonga?; ¿está en verdad el cadáver de Santiago en su sepulcro de Compostela?; ¿cómo explicar que la conquista de la península por unos millares de jinetes mal pertrechados durara menos de un decenio

45 _____ (mientras/mientras que) la supuesta Reconquista que se enseña _____ (sin embargo/aún) en las aulas se prolongara durante ocho siglos?(...)

Las preguntas son infinitas y de ardua

50 respuesta. El funesto nosotros identificatorio tiende a escavar fosos y trincheras patrióticos, mirar atrás y fomentar cuidadosamente lo privativo; cuánto nos separa de ellos, los otros. Para llevar la tarea desmitificadora a buen puerto

55 habría que evitar en _____ (el/lo) posible _____ (el/lo) peligro que acecha a proyectos de esta índole: la caracterización abstracta _____ (y/e) intemporal, el recurso a las categorías metafísicas _____ (y/e) esencias

60 eternas. No existen caracteres españoles _____ (siquiera/ni) vascos, _____ (ni/sino) catalanes inimitables. La España y los españoles de _____ (hoy/antes) (y la Cataluña y los catalanes, Euskadi y los vascos...)

65 no son los de hace cincuenta, cien _____ (o/u) quinientos años. _____ (También/Tampoco) lo serán dentro de medio, uno y cinco siglos. Las sociedades humanas han sido configuradas por la historia y se transforman

70 _____ (o/ni) evolucionan con ella. (...)

(Fragmento extraído de *El País* Digita. En <http://www.elpais.es/p/d/debates/goytiso.htm>.)

1. Carlos Fuentes, escritor mejicano contemporáneo.

Fátima C. Bruno e Maria Angélica Mendonza. Hacia el Español. São Paulo, Saraiva, p. 25.

Anexo 12

Violeta ausente

(Violeta Parra / Chile)

¿Por qué me vine de Chile,
tan bien que yo estaba allá?
Ahora ando en tierras extrañas
¡ay!, cantando pero apenas.

Tengo en mi pecho una espina
que me clava sin cesar,
es mi corazón que sufre
¡ay!, por su tierra chilena.

Quiero bailar cueca,
quiero tomar chicha,
quiero ir al mercado
a comprarme un pequén,
ir a Matucana
y pasear por la Quinta,
y al Santa Lucía
contigo, mi bien.

Antes de salir de Chile
yo no supe comprender
lo que vale ser chileno,
¡ay!, ahora sí que lo sé.

Igual que lloran mis ojos
al cantar esta canción
así llora mi guitarra,
¡ay!, penosamente, el bordón.

Qué lejos está mi Chile,
lejos mi media mitad,
qué lejos mis ocho hermanos,
¡ay!, mi comadre y mi mamá.

Parece que hiciera un siglo
que de Chile no sé ná.
Por eso escribo esta carta
la mando de aquí pa'allá.

Léxico

cueca: baile típico de Chile.

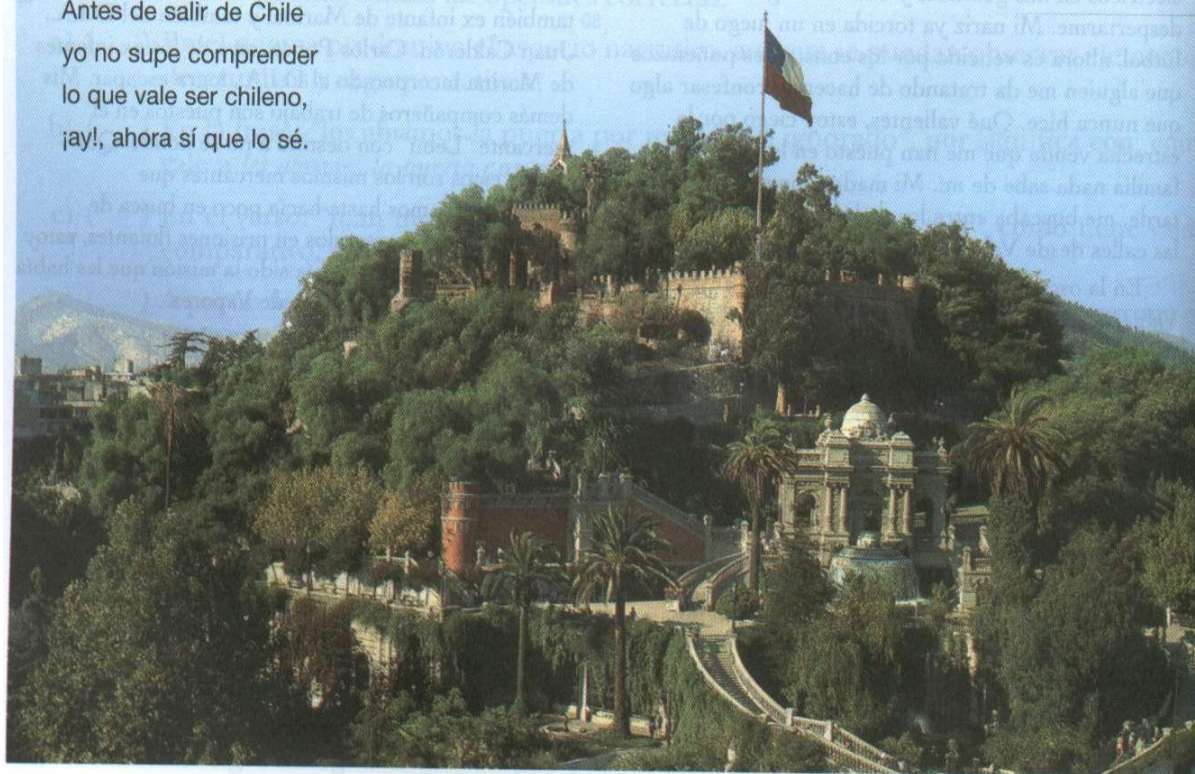
chicha: bebida alcohólica a base de maíz o frutas.

pequén: es un tipo de empanada pequeña cuyo relleno no lleva carne. La empanada lleva un relleno llamado *pino*, a base de carne y cebolla.

Matucana: nombre de una calle en Santiago.

Quinta: un parque de Santiago.

Santa Lucía: nombre de un famoso Cerro en la capital chilena.



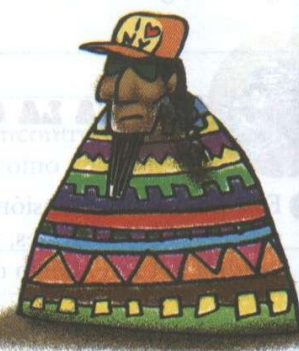
Cerro de Santa Lucía. Santiago de Chile.

Fátima C. Bruno e Maria Angélica Mendonza. Hacia el Español. São Paulo, Saraiva, p. 20.

Anexo 13

2 Escribe (F) para falso y (V) para verdadero al lado de las afirmaciones, de acuerdo con el texto **La maldición de Malinche**:

- a) () Los indios pensaban que los hombres barbados que llegaban eran el dios que esperaban, de acuerdo con su creencia.
- b) () Para los aztecas, los españoles se parecían a unas bestias, o sea, demonios del mal.
- c) () Los españoles usaban armas y usaban armaduras.
- ch) () A los conquistadores les causó vergüenza matar a los indios.
- d) () Cuando los aztecas vieron que los supuestos dioses mataban a la gente y se alegraban con eso, se imaginaron que Cortés, sin duda, no podría ser el dios que esperaban, pero ya era tarde, pues muchos ya habían sido muertos.
- e) () A pesar del error del pasado, los mejicanos siguen entregando sus riquezas a los de afuera; ahora el “enemigo” son los norteamericanos o los yanquis, los “rubios”.
- f) () El autor compara este comportamiento, el de entregar lo suyo a manos ajenas, con el de Malinche, como si fuera una maldición que aún sigue existiendo y se lamenta por ello.



3 Basándote en el poema, señala las opciones correctas:

- a) () En el poema predomina el aspecto narrativo, aunque se puedan observar elementos descriptivos y argumentativos.
- b) () En la frase: “les abrimos la puerta por temor a lo ignorado”, **por** significa **con**, equivale a *les abrimos la puerta con miedo*.
- c) () En el verso: “iban montados en bestias como demonios del mal”, **como** tiene valor comparativo. No equivale por lo tanto a **ya que**, **puesto que**.
- ch) () A partir de la 11ª estrofa se nota un cambio en el foco narrativo: de la 3ª persona el texto pasa a la 2ª; el narrador, a partir de ese momento, se vuelve directamente al lector, haciéndole una fuerte interpelación.
- d) () La expresión “maldición de Malinche” constituye una metáfora, pues nos remite a la historia de La Malinche; equivale a expresar *desprecio por lo nacional y tener una actitud servilista ante los extranjeros*.
- e) () En esta frase: “¡Oh! maldición de Malinche/ (...) ¿Cuándo dejarás mi tierra?/ ¿Cuándo harás libre a mi gente?”, el discurso está dirigido a Malinche.
- f) () En la 1ª estrofa, “los” (primer verso) es un elemento de cohesión textual y se refiere a “los hombres barbados de la profecía esperada” (versos 3 y 4).
- g) () En la 9ª estrofa, el sustantivo “rubios” en los versos: “¡Hoy, en pleno siglo veinte!/ nos siguen llegando rubios (...)”, es un elemento de cohesión textual. Se refiere a “extranjero”, de la estrofa número siete.

Fátima C. Bruno e Maria Angélica Mendonza. Hacia el Español. São Paulo, Saraiva, p. 28.

Anexo 14

- 1 Lee estos dos textos. El primero de Rodolfo Bier es sobre los bares uruguayos y el otro es un fragmento de un artículo que Fernanda y Gabriel escribieron a pedido de una revista argentina sobre las cafeterías en España.



De bares y mañanas

(Rodolfo Bier Riquero/Uruguay)

La puerta del bar se abrió dejando atrás el comienzo de otra mañana fría y soleada. Es como si el mundo se dividiera en dos. Afuera el comienzo de la locura diaria, la carrera contra el reloj, la gente con sus ojos todavía entrecerrados por noches mal dormidas que, todos coinciden, deberían durar más. Adentro, la pausa, la tranquilidad, el tiempo que pasa pero que no "vuela".

Un hombre mayor sentado en una de las mesas leyendo su diario. Un hombre parecido a todos los hombres a esa hora temprana, en esos bares con mostrador de mármol viejo que todavía quedan.

Me acerco al mostrador, apoyo mis brazos y me dejo envolver por ese entorno especial del lugar. La música de tango antiguo, guitarrero, gardeliano que la radio emite desde hace décadas como un reloj perfecto indicando los comienzos de las mañanas uruguayas. ¡Qué importa si me gusta el tango o no! Ahí está, inconfundible, intocable, como clavado en el dial a pesar de su falta de "fidelidad stereo", fruto de tecnologías que aquellos músicos tangueiros desconocían. Seguramente para el dueño del bar con su viejo saco blanco no existe nada más melodioso y cristalino que la voz de Gardel y sus guitarras a esa hora del día.

Pero el ritual no acaba allí. "Buen día, un cortado y dos 'corazanes' salados, por favor." Suena como una orden antigua, aprendida hace décadas, casi imposible de olvidar y a la que no puedo renunciar cada vez que me doy la oportunidad de meterme en esos bares, a esas horas.

No interesa si Gardel fue uruguayo, argentino o francés. Ya casi ni recordamos que pronunciábamos equivocadamente *croissant* por 'corazán'. Lo que sí me alegra es saber que están ahí, aunque muchos ya no tengan sus viejas sillas y mesas de madera, ni sus mostradores de mármol "viejo". Están, con sus tangeros viejos, con su aroma inconfundible a café "cortado" con leche y aquel olor a bizcochos de panadería de barrio. Ahí están, para entrar o para seguir de largo, desparramados por las esquinas de la ciudad, como un clásico, como aquel vino que cambia su envase para adaptarse a las tendencias del mercado, pero que no cambia su bouquet, su cuerpo. Es saber que estos bares están ahí, esperando que uno simplemente se decida a abrir sus puertas a esas horas...

Léxico

seguir de largo: no entrar.

(Hispania — Revista Cultural Latinoamericana. São Paulo, Hispania Editora, Año I, n. 1, mayo/jun. 1996.)

Fátima C. Bruno e Maria Angélica Mendonza. Hacia el Español. São Paulo, Saraiva, p. 62.

Anexo 15

¡Hala, a la cafetería!

En España es tradicional, después de las comidas, tomar café; aquí, en Buenos Aires, dicen que es igual. Pero... en España salir para tomar un café es aún más tradicional, así como en Buenos Aires.

En España, el café es la motivación que tiene uno para ir a la plaza y para concertar una cita. "¿Quedamos después de cenar?"

En España como aquí, las cafeterías son estupendas y uno disfruta de esa deliciosa costumbre pagando poco; es como si las cafeterías nos invitaran a este placer.

En España puedes apreciar el café en la barra, que te sale todavía más barato o puedes acomodarte tranquilamente en una mesita de cualquier terraza y pasarte las horas muertas sin que nadie te pida que te retires. Por eso es que, según Unamuno, "La verdadera universidad popular española ha sido el café y la plaza pública".

¿Qué van a tomar los señores?

Además de los tradicionales café solo o cortado (o "cortao", como suele pedir la gente), en las cafeterías en España puedes encontrar un café para cada gusto u ocasión... por ello, te

aconsejamos: nada más que salir y disfrutar. ¡Hala!

Léxico

concertar una cita: acordar, ponerse de acuerdo respecto al día, horario y local del encuentro.

¡Hala!: expresión usada en España para infundir ánimo a la realización de algo.

pasarse las horas muertas o estar las horas muertas: estar mucho tiempo.

"¿Quedamos después de cenar?": expresión usada para concertar un encuentro.



2 Fernanda y Gabriel están en Uruguay, de momento les interesa escribir un artículo sobre los bares uruguayos. Concertaron una cita con don Rodolfo en un típico bar uruguayo para hacerle una entrevista. Tomando en cuenta el léxico y las informaciones culturales de los textos *¡Hala, a la cafetería!* y *De bares y mañanas*, escribe en tu cuaderno, en forma de diálogo, la entrevista que le hicieron a don Rodolfo.

3 **Contesta:**

- ¿Tienes el hábito de tomar café? Si lo tienes, ¿en qué ocasiones lo haces?
- ¿Te gustaría desayunar en un bar uruguayo?
- ¿Qué te sugiere la frase del escritor español Miguel de Unamuno: "La verdadera universidad popular española ha sido el café y la plaza pública"?

Fátima C. Bruno e Maria Angélica Mendonza. *Hacia el Español*. São Paulo, Saraiva, p. 63.