UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

MARTA IGLESIS FARRERO

**A literatura: um espaço potencialmente aberto ao equívoco e à alteridade
nas aulas de ELE para brasileiros**

São Paulo
2009

MARTA IGLESIS FARRERO

**A literatura: um espaço potencialmente aberto ao equívoco e à alteridade
nas aulas de ELE para brasileiros**

Dissertação apresentada à Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Língua Espanhola.

Área de concentração: Língua Espanhola

Orientador: Profa. Dra. Maria Teresa Celada

São Paulo

2009

Nome: FARRERO, Marta Iglesias

Título: A literatura: um espaço potencialmente aberto ao equívoco e à alteridade nas aulas de ELE para brasileiros

Dissertação apresentada à Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Língua Espanhola.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Zulma Moriondo Kulikowski

Instituição: USP/FFLCH/DLM

Julgamento:_____

Assinatura:_____

Profa. Dra. María Dolores Aybar Ramirez

Instituição: Unesp/Araraquara

Julgamento:_____

Assinatura:_____

Profa. Dra. Monica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons Instituição: USP/FFLCH/DLM

Julgamento:_____

Assinatura:_____

Profa. Dra. Adriana Kanzepolsky

Instituição: USP/FFLCH/DLM

Julgamento:_____

Assinatura:_____

Profa. Dra. Cristine Fickelscherer de Mattos

Instituição: UNIFIEO

Julgamento : _____

Assinatura:_____

*A Paco e Pepita, meus pais, pelo amor
incondicional.*

*A Patricia, minha filha, que torna divina
minha existência como ser humano e como
mãe.*

AGRADECIMENTOS

A Maria Teresa Celada, minha orientadora e amiga, que me “abraçou” e me abriu as portas da carreira acadêmica, e cujo exemplo me inspira e estimula a continuar trilhando caminhos pelo mundo da linguagem.

Ao Prof. Hermes por ter acreditado em mim, me incentivando e apoiando a entrar no cativante mundo da educação.

A Gláucia Rezende, pela acolhida, pela amizade e por ter criado condições para o desenvolvimento desta pesquisa.

A Liliane Kafler pela amizade, e pelo grande apoio que me ofereceu ao longo desses anos.

A Karla e Vanessa pela alegria que me trazem no dia-a-dia e pela paciência, incentivo e apoio nos momentos de dificuldade.

A Flávio por sua companhia durante os finais de semana e por contribuir no desenvolvimento deste trabalho para o enriquecimento desse estudo.

A Maria Zulma Kulikowski e Pablo Gasparini pela grande contribuição que fizeram à minha qualificação, que ajudou ao enriquecimento deste estudo.

A Reinaldo pelo companheirismo, por me aceitar, por me ajudar e por me acalmar quando muitas vezes o desespero falou mais alto.

A Patricia, minha filha, pelo amor e companheirismo. Ela é a minha referência, inspiração e meu orgulho. Obrigada por compreender minha ausência.

A meus amigos, que acompanharam este trabalho me incentivando.

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido.

MARCEL PROUST

RESUMO

IGLESIS, M. **A literatura:** um espaço potencialmente aberto ao equívoco e à alteridade nas aulas de ELE para brasileiros. 2009. 161 f. 120 +1CD-ROM. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.

Diante do processo de “instrumentalização” de que vem sendo objeto a língua espanhola nas práticas de ensino-aprendizado, nas quais fica reduzida a uma língua veicular a serviço de resolver as urgências do sujeito contemporâneo, entendido como um “sujeito pragmático”, propomos trabalhar o texto literário como um suporte ligado a experiências de leitura nessas práticas. Pensamos que dessa forma poderíamos oferecer uma certa resistência à referida redução da língua, pois, nossa hipótese é que a materialidade do texto literário torna possível o confronto entre um sujeito e duas dimensões que consideramos que não devem ser escamoteadas, tal como, a nosso ver, acontece no processo de “instrumentalização” de que falamos. Este, de fato, não apenas evita a dimensão do equívoco mas também contorna a exposição à alteridade. De nossa perspectiva, determinados textos literários apresentam de forma potencializada a não estabilização semântica dos sentidos e exploram a relação com o estranho. Nesse sentido, realizamos uma experiência piloto com aprendizes brasileiros de língua espanhola que nos permitiu constituir um corpus no qual – a partir do lugar teórico da Análise do Discurso de linha francesa – analisamos as imagens detectadas nas respostas dos aprendizes aos questionários aplicados ao longo do processo, bem como as produções escritas por eles realizadas durante mesmo. Nessa análise, detectamos deslocamentos tanto no nível do registro imaginário quanto no da elaboração simbólica.

Palavras-chave: ensino de língua espanhola para brasileiros, processos de instrumentalização, leitura, literatura, imaginário, discurso.

ABSTRACT

IGLESIS, M. **Literature:**a potentially open place to the misconception and to the alterity in ELE classes for the Brazilians. 2009. f. 161 +1CD-ROM. Dissertation (MA in Spanish) – Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences, University of São Paulo, 2010.

In teaching – learning practices, the Spanish language has been suffering from the “instrumentalization” process in which it is transformed in a vector language so as to solve the contemporary subject urgencies, being this subject understood as a “pragmatic subject”. We propose here to deal with the literary text as a support linked to reading experiences in these practices and in this way we thought be possible to offer a certain resistance to the language usage as mentioned above. Our hypothesis is that the literary text materiality makes it possible the confrontation between one subject and two dimensions which, in our view, shouldn’t be disguised such as it happens in the “instrumentalization” process”. In fact, this not only would avoid the misconception dimension but also would minimize the exposition to the alterity. From our perspective, certain literary texts present the non-stabilization semantics of the senses in a potentialized form and explore the relation with the strange. In this sense, on the grounds of the Discourse Analysis in the French line of thought , we have done a pilot experience with Brazilian learners of the Spanish language , allowing us to constitute a corpus, in which the detected images in the learners’ answers to the questionnaires throughout the process are analyzed as well as the written productions. In this analysis, we have detected misplacement both in the imaginary register level and in the symbolic elaboration.

Key-words: Spanish teaching for the Brazilians, “instrumentalization” processes, reading, literature, imaginary, discourse.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
O LUGAR DO TEXTO E DA LEITURA EM CERTAS PRÁTICAS DE ENSINO DE ELE NO BRASIL.....	13
1. Os Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras e o lugar da leitura	15
1.1 A onipresença do texto escrito: Método Tradicional.....	16
1.2 A ausência do texto escrito: Método Direto	18
1.3 A presença discreta do texto escrito: Métodos Estruturais.....	20
1.4 A presença de textos sem identidade própria: Enfoque Comunicativo	23
2. A aprendizagem de línguas estrangeiras: “dor” e “prazer”	25
3. O aprendiz brasileiro e a língua espanhola.....	28
4. Alguns aspectos do espanhol na atual conjuntura no Brasil.....	31
CAPÍTULO 2	
A LEITURA DE LITERATURA NA AULA DE ELE	36
1. A Leitura.....	36
2. Constituição do leitor na escola brasileira.....	40
2.1 Instâncias do ideológico na escola.....	41
2.1.1 Instância do Jurídico.....	41
2.1.2 Instância do Econômico.....	43
2.1.3 Instância do Político	44
2.2 Os efeitos: a identidade linguística escolar no âmbito escolar	45
3. A literatura na prática de ensino de ELE.....	47
3.1. Antecedentes.....	47
3.2 Nossa proposta - As várias razões que nos afetam.....	49
CAPÍTULO 3	
NOSSA EXPERIÊNCIA – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	56
1. As linhas gerais da experiência	56
2. O corpus.....	56
3. Sobre a instituição e nossos aprendizes.....	58
4. Programa do curso	60
4.1 Análise do livro didático: <i>Planeta E/LE 1</i>	60

4.2 A seleção dos textos literários	66
4.3. Sobre como articulamos a experiência de ler os textos literários.....	70
CAPÍTULO 4	
NOSSO CORPUS - CRISTALIZAÇÕES E DESLOCAMENTOS	72
1. No registro do imaginário.....	72
1.1 As imagens iniciais.....	73
1.2 A reformulação imaginária.....	78
2. No registro do simbólico	83
CERTAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXO	99

INTRODUÇÃO

Um movimento utópico

A língua espanhola, de acordo com o que se afirma em determinadas discursividades, é uma língua que “triunfa no mundo atual” – tal como observa Acuña (2007)¹. Assim, dentre as várias ações destacadas pela autora (cf. *ibid.*), fazem-se projeções sobre o número de falantes com os quais esse idioma contará nas próximas décadas, fala-se dessa língua como recurso econômico, organizam-se inúmeros congressos internacionais para defendê-la e promovê-la. No Brasil, esse fenômeno tem determinadas repercussões e um de seus efeitos é que em 5 de agosto de 2005, o presidente Luiz Ignácio Lula da Silva sancionou a lei Nº 11161, que estabelece a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas instituições de ensino médio de todo o país. Num cenário que, neste país, já vinha marcado por uma demanda crescente de cursos de espanhol e por uma resposta que se expressou mediante o aumento da oferta de cursos, essa lei precipitou a abertura de cursos de formação de professores bem como a produção de materiais didáticos para atender toda essa mudança que começa nos anos 90 e que, na primeira década deste século, atinge uma determinada estabilidade.

Em nossa atuação docente em cursos de espanhol oferecidos por escolas de línguas, percebemos que as práticas discursivas de ensino/aprendizagem dessa língua, tal como acontece com as línguas estrangeiras de forma geral no mundo contemporâneo, não oferecem resistência a um forte processo de instrumentalização posto ao serviço de satisfazer as urgências de um “sujeito pragmático” (cf. Celada, 2002). Consequentemente as amostras de língua que aparecem nos livros didáticos – livros que, na maioria das vezes, funcionam como suporte principal das referidas práticas – apresentam essa língua moldada, de acordo com uma gradação de forma que possa satisfazer as urgências de um sujeito que precisará dela como veicular. Acreditamos que essa língua imaginária (cf. Orlandi, 2002b), reduzida ao mínimo, sem densidade semântica, pode não oferecer resistência à ilusão de competência espontânea que determina a relação do brasileiro com a língua espanhola (cf. Celada, 2002) ou, inclusive, pode não contribuir a atender as expectativas de língua de cultura, um saber que o brasileiro

¹ Trata-se do artigo de ACUÑA, L. **La certificación internacional del español como lengua extranjera: entre la megalomanía y la necesidad de los hablantes.**

Disponível em: <<http://addendaetcorrigenda.blogia.com/temas/instituciones-y-politicas-culturales-y-linguisticas-instituciones-i-politiques-culturals-i-linguistiques.php>>. Acesso em: 10/11/2009

supõe a essa língua (cf. Sousa, 2007). E mas ainda, pode reforçar a violência simbólica que segundo a própria Celada (2002), com base nas reflexões de Gallo (1992), essa língua produz para o brasileiro, ao ressoar como a língua da escrita “conservada” na escola.

Isto posto, e como sujeitos desta pesquisa, supondo à literatura um saber e, também, a capacidade de ser fonte de experiências prazerosas, decidimos apostar nela na procura de um gesto que oferecesse resistência a esse movimento de instrumentalização que sofrem as línguas estrangeiras em práticas de ensino-aprendizado e à referida violência simbólica que marca a relação do brasileiro com o espanhol, por efeito da ferida que esse sujeito carrega a respeito da escrita do português “conservado”, de acordo com Gallo (1992), numa escola centrada em reproduzir textos (e não em produzi-los). Esta última relação está determinada pela descontinuidade que entre oralidade e escrita essa escola sustenta, como fruto de determinados processos históricos (cf. Celada, 2002).

Partindo da formulação de Pêcheux “Nada da poesia é estranho à língua” (cf. 1990, p. 51), asserção que nos preserva de defender que a poesia (como equívoco, como deslize, como movimento metafórico) estaria apenas restrita ao universo da literatura, decidimos pôr em prática através de uma pequena experiência, a partir da qual produzimos o corpus desta dissertação, a introdução da leitura de textos literários nas aulas de ELE, de modo a opor uma certa resistência ao referido processo de instrumentalização da língua. Para tanto, nosso ponto de partida é uma espécie de utopia que, ao longo deste trabalho iremos submetendo às devidas inflexões: o texto literário, quando selecionado de acordo com certos parâmetros, e a prática de sua leitura poderão reforçar o fato de que “a língua chega toda”², ampliando a competência sobre a mesma, para além do recorte gradativo que se faz dela na prática de ensino/aprendizagem. Parece-nos, inclusive, que estabelecer a relação com a materialidade da linguagem literária poderá propiciar a produção de uma posição “leitor”, marcada pela exposição à polissemia, ao vacilo e à desestabilização semântica que são próprios do real da língua e que a literatura concentra de forma potencializada.

A presente dissertação constará de quatro capítulos, que passamos a descrever. No primeiro deles começaremos por recuperar trabalhos que nos permitam determinar qual é o lugar da literatura e do exercício da leitura nos diferentes métodos de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira – doravante, ELE. Na sequência apresentamos o processo de aprendizagem das línguas estrangeiras, o aprendiz brasileiro e a língua espanhola, e

² Esta afirmação foi realizada de forma reiterada em vários textos da extensa produção de Claudia Lemos, sobre os processos de aquisição, entre eles: LEMOS, C. Sobre os Pronomes Pessoais na Fala da Criança. **Letras de Hoje**, v. 39. Fac. 3. pp. 9 – 25.

finalizamos o capítulo fazendo uma descrição da presença do espanhol no Brasil e discutindo a prática de ensino dessa língua a serviço de resolver as urgências do sujeito contemporâneo, entendido como um “sujeito pragmático”. Concluiremos que o ensino da língua espanhola no Brasil fica restrito a uma abordagem que contempla esse idioma como uma língua adelgada, sem espessura semântica e reduzida a uma única função, a comunicativa. Finalizaremos esse capítulo propondo a prática de leitura de textos literários como um gesto que ofereça resistência à instrumentalização da língua espanhola nas práticas atuais de aprendizado, tais como acontecem, de forma geral, no Brasil. Parece-nos que essa experiência de leitura propicia colocar o aluno no confronto com o que é constitutivo de sua relação com uma língua estrangeira: a desestabilização dos sentidos, a ambiguidade, o duplo sentido – tudo aquilo que se relaciona com o equívoco.

O segundo capítulo, por sua vez, versará sobre a leitura. Em primeiro lugar abordaremos as várias concepções teóricas sobre a leitura e defenderemos a abordagem discursiva. Passaremos, subsequentemente, à descrição da constituição do leitor na escola brasileira, baseados nos estudos de Nunes (2003) e Orlandi (2002a), o que nos permitirá conhecer as diferentes instâncias que afetam a formação desse leitor. Ainda nesse segundo capítulo, e buscando nos aprofundar na prática da leitura literária, abordaremos o efeito que essa tem sobre o leitor, o lugar da literatura em certas pesquisas já realizadas. Por fim, discutiremos o porquê do uso da literatura na aula de ELE e evidenciaremos o jogo do texto descrito nos estudos de Iser (2002). A série de relações desenvolvidas ao longo do capítulo nos levará a concluir que a prática com textos literários solicitará do aluno a interpretação, o deslocamento, as novas significações.

Objetivando introduzir nossa experiência piloto, o terceiro capítulo desenvolverá o relato dessa experiência de trabalho com dois cursos de extensão de ELE oferecidos por mim na Universidade São Judas Tadeu. Nesse mesmo capítulo, discutiremos o material didático adotado, bem como a escolha dos textos literários e as atividades propostas.

No quarto capítulo nos concentraremos na análise dos resultados de dados do corpus da nossa pesquisa (extraídos dos questionários aplicados e de produções escritas realizadas pelos alunos dos cursos), e concluiremos mostrando os deslocamentos que detectamos nos nossos aprendizes tanto no registro do imaginário, como no registro do simbólico.

Por fim, no último capítulo, dedicado às nossas considerações, retomaremos nossa hipótese inicial, defendida ao longo do trabalho, a fim de colocar em relevo algumas conclusões resultantes da nossa experiência.

CAPÍTULO 1

O LUGAR DO TEXTO E DA LEITURA EM CERTAS PRÁTICAS DE ENSINO DE ELE NO BRASIL

Antes de enunciar aqui a forma como organizaremos este capítulo, começaremos por submeter a certas especificações o processo de instrumentalização das línguas estrangeiras nas práticas discursivas de ensino-aprendizado ao qual fizemos referência em nossa Introdução, pois tal processo será, de alguma forma, nosso ponto de partida. Em primeiro lugar, gostaríamos de dizer que essa instrumentalização entra em relação com a forma como o aprendiz é interpelado em tais práticas: de acordo com Pêcheux, diremos que essa forma corresponde à do “sujeito pragmático”, entendido como “cada um de nós” que, frente às urgências da vida, temos necessidade e desejo de um mundo “semanticamente normal”, ou seja, segundo o autor, “normatizado” (cf. 1990, p. 34). Frente à necessidade imperiosa de homogeneidade lógica que esse sujeito apresenta – ainda segundo Pêcheux – surge uma multiplicidade de pequenos sistemas lógicos que se estendem a todos os âmbitos da vida humana, e dessa forma a língua passa pela instrumentalização que faz possível que ela dê conta de adequar-se à resolução das necessidades restritas a tais sistemas, como se o real da língua não existisse e o equívoco e todas as falhas que este implica fossem meros acidentes da língua, não constitutivos dela (cf. *ibid.*, p. 51). Esse processo se faz sobre a base de um outro: o que Auroux (2001) chama de gramatização, por meio da qual a gramática se torna uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas, bem como um meio de descrevê-las (cf. *ibid.*, p. 37). Segundo esse autor “[P]or gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (*ibid.*, p. 65).

As práticas de ensino-aprendizado de espanhol às quais nos referimos apóiam-se de maneira central nos livros didáticos; assim, como observado por Serrani (1988 apud CELADA, 2001, p. 122)³ para o caso das línguas estrangeiras de forma geral, estes, em lugar de desenvolver o papel de mediadores, e assim ser apenas componentes das condições de produção do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, acabam funcionando como suporte essencial da prática de ensino. Esse fato fica ainda mais acentuado no caso do

³ SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I, e CAVALCANTI, M; (orgs.). **Linguística aplicada transdisciplinaridade**. Campinas:Mercado das Letras, 1998, p. 143 - 167

ensino do espanhol no Brasil, no qual – segundo a própria Celada (2001) – diante da curta experiência por parte das escolas e dos professores, tais livros assumem o papel de “guias”, sendo responsáveis pela produção de determinados resultados (cf. *ibid.*). Nesse sentido, podemos observar que, de forma geral, neles opera uma redução da língua, que supõe a domesticação da dimensão de alteridade que um simbólico sempre implica, apresentando uma língua “forjada” para resolver, com forte imediatismo, as urgências em função de garantir a comunicação do sujeito pragmático do mundo moderno; assim, a língua é reduzida a uma única função, a comunicativa, e sua ordem fica subordinada à administração de um mínimo de vocabulário e de gramática.

Embora uma determinada “organização” da língua (cf. Pêcheux, 1990) e o trabalho com os efeitos de uma determinada estabilização semântica sejam importantes por servir como uma âncora no ensino formal de línguas, o que vemos nos casos que nos ocupam é que o aluno está exposto a uma língua modelada, composta por uma série de “coisas-à-saber”⁴ desvinculadas de uma memória, de uma história, de um contexto social, isto é, de tudo aquilo que poderia trazer a ambiguidade, o duplo sentido, o equívoco – segundo Pêcheux, a “poesia”, que não é estranha à língua de forma constitutiva (cf. *ibid.*, p. 51).

Preocupados com esse gesto excessivo de instrumentalização da língua que se concentra de forma clara nos livros didáticos, é que abrimos um espaço na aula de ELE para a leitura do texto literário, pois consideramos que nele o **real da língua** se apresenta de forma potencializada. Talvez seja preciso dizer que podemos propiciar tal trabalho pelo fato de o espanhol e o português serem línguas que, para o brasileiro, apresentam um efeito de transparência que é possível explorar.

A partir da série de considerações que acabamos de desenvolver, organizaremos o presente capítulo da seguinte forma: no item 1, faremos um histórico sobre os diferentes métodos de ensino de línguas estrangeiras para pensar melhor a prática atual de ensino/aprendizagem de ELE no Brasil e entender como nela funciona a leitura do texto literário.

Feito isso, no item 2, argumentaremos sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e os aspectos que nele estão envolvidos da subjetividade do aprendiz, principalmente a partir de considerações realizadas por Revuz (2002). Ainda nesse item apresentaremos formulações de Celada (2002) e iremos tecendo certas considerações que nos

⁴ Cf. Pêcheux, 1990, p. 50 – 53.

levarão a concluir que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira carrega a ambivalência de ser tanto prazeroso como doloroso.

Em seguida, passaremos ao item 3, retomando as considerações de Revuz (2002) e de Celada (2002), apresentadas no item anterior, e discutiremos as especificidades que apresentam os sujeitos brasileiros ao entrarem em contato com o real da língua espanhola durante o processo de aprendizagem dessa língua. Ainda neste item comentaremos como determinados pré-construídos existentes na discursividade dos brasileiros sobre a língua espanhola constituem uma situação desfavorável para o processo de ensino/aprendizagem do espanhol.

Por último, apresentaremos o cenário da língua espanhola no Brasil, e abordaremos certos fatos que dizem respeito ao processo de instrumentalização que essa língua está sofrendo ao serviço de satisfazer as urgências de um “sujeito pragmático” (cf. CELADA, 2002), que “corre atrás” de ser capaz de atingir as exigências do mercado.

Passaremos, agora, a realizar a primeira das tarefas elencadas.

1. Os Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras e o lugar da leitura

Para realizar o referido histórico dos métodos de ensino de língua estrangeira recorreremos a Kondo, Fernández e Higuera (1997), e teceremos algumas considerações centrando-nos no lugar que a leitura e os textos literários ocupam, em cada um desses métodos, principalmente com base nas pesquisas realizadas por Pietraróia (1997). Também tentaremos estabelecer algumas relações específicas com os livros didáticos de ELE, a partir dos estudos de Sánchez (1992).

Essa bibliografia nos permitirá descrever as premissas teóricas que norteiam os métodos; os princípios metodológicos, as teorias da linguagem e da psicologia que a eles subjazem; o lugar que o texto ocupa em cada um deles, bem como sua tipologia e finalidade; e, por fim, as práticas de leitura exploradas a seu redor. Nesse sentido, nossa busca nos mostrará determinados gestos cristalizados e, também, nos indicará possíveis novos percursos na prática da leitura em práticas de ensino de língua estrangeira. Também faremos referência aos livros didáticos publicados na Espanha enquadrados em cada método, o que será mais um dado para compreender as atuais práticas de ensino de ELE.

Antes de traçar esse histórico, é importante fazer uma consideração: embora possamos descrever por meio de uma linearização e sequência cronológica grandes linhas metodológicas, quando falamos de Ensino de Línguas Estrangeiras, devemos considerar que,

em muitas ocasiões, e na prática, essas linhas coexistem, e que esse fato depende de inúmeras variáveis, como podem ser o meio escolar, a interação entre professor e aluno, entre outras (cf. PIERATRÓIA, 1997, p 21). Entendemos que a prática de ensino de línguas estrangeiras é determinada pelos métodos de ensino dessas línguas, métodos que, por sua vez, estão, como todo discurso, marcados ideologicamente e submetidos à história. Esses métodos fazem parte das condições de produção das aulas de línguas estrangeiras – a escolha de textos pelo professor e de certa forma de ler, a prática de determinada tipologia de exercícios – e têm legitimado algumas práticas no ensino/aprendizagem dessas línguas.

Segundo Sánchez (1992), os métodos que tiveram maior repercussão no ensino de ELE são: o Método Tradicional, o Método Direto, os Métodos Estruturais e, por último, o Funcional e Comunicativo. Passaremos a centrar-nos no primeiro deles.

1.1 A onipresença do texto escrito: Método Tradicional

De acordo, com o histórico de Sánchez (1992), que acabamos de citar, durante o século XV a língua mais estudada no mundo ocidental foi o latim, já que era a língua da religião, da educação, do comércio, das relações internacionais e da política. Ao chegar ao século XVI, e devido às mudanças políticas que a Europa experimentou, o inglês, o francês e o italiano começaram a deslocar o latim e tomaram força como línguas de comunicação (cf. KONDO; FERNÁNDEZ; HIGUERAS, 1997, p. 11). Dessa forma, ainda segundo essas autoras (cf. *ibid.*), desde o século XVI até o século XIX, o latim, que tinha sido estudado e empregado como língua viva, passou a ser uma língua “de prestígio” e perdeu o lugar de língua de uso. O ensino do latim como língua estrangeira concentrou-se em estudar o latim clássico de Virgílio, Cícero e Ovídio como disciplinas básicas das escolas Europeias (cf. *ibid.*).

O ensino de línguas estrangeiras – segundo as estudiosas (cf. *ibid.*, p.11)– começou a ser incorporado no currículo acadêmico no século XVII e baseou-se nas técnicas de aprendizagem que até então se conheciam, ou seja, nas técnicas de aprendizagem do latim, em que a gramática, em vez de um meio, era um fim em si mesmo. A meta era a perfeição na construção sintática e as mesmas técnicas, que foram as tradicionais, se perpetuaram: tradução, exercícios de gramática aplicando paradigmas, memorização de listas de vocabulário não contextualizadas, etc. (cf. *ibid.*). As estudiosas acrescentam ainda que esse método se desenvolveu plenamente no século XIX e é o que conhecemos por “método tradicional” ou “de gramática tradução” (cf. *ibid.*). Segundo Deyer, em tal método, o texto é

“onipresente” (1998, p. 5). Para a autora, trabalhavam-se textos exclusivamente literários submetidos a questionários fechados que perseguiram a construção de uma bagagem cultural e a instalação de práticas de análise literária e gramatical (cf. *ibid.*); e, segundo Jover-Faleiros, a leitura que se fazia dos textos era do tipo linear, semasiológica (partia-se da palavra para o sentido) e a explicação do texto e a tradução eram as atividades que fechavam a lição (cf. 2006, p. 71). Com isso, fica claro que a construção de sentidos do texto e o prazer pelo ato de ler eram práticas suplantadas por uma necessidade outra, qual seja, a de transmitir o conteúdo linear; isto significa que se tratava de uma prática de leitura alienada e sem sentido. Nota-se claramente que o texto era utilizado apenas como pretexto. Nesse sentido, Pietraróia (1997), com base nas ideias adotadas por H. Portine (1987)⁵, diz:

[...] o tipo de leitura proposto pela metodologia tradicional é dominado por uma concepção lexicalista, em que o objetivo primeiro eram as palavras, a partir das quais chegava-se às ideias, pensamentos e conceitos por eles transmitidos, bastando conhecer sua tradução, seu equivalente semântico, para compreender seu sentido na língua estrangeira (p.27).

A partir da afirmação da autora, fica patente que o que se realizava era uma “decodificação” do sistema linguístico do texto, sem permitir que o aprendiz discorresse pelo texto na busca da construção do sentido, pois o objetivo da leitura era a tradução. Só existia uma leitura – aquela autorizada pelo professor – e todas as que diferiam do modelo considerado como “correto” não se aceitavam e eram punidas. Essa carência nos mostra que nesse método o texto literário estava ao alcance do aluno, porém não era aproveitado na amplitude de suas possibilidades, uma vez que o foco se restringia tão somente à concepção lexicalista proposta na época.

Segundo Sánchez, tal abordagem teve ecos tão expressivos no processo formal de ensino/aprendizagem de ELE em particular, que acabaram deixando uma tradição gramatical sempre “em estado presente” ainda nas práticas atuais (cf. 1992, p. 365), embora a partir do século XIX houvesse grande inquietude pela introdução da faceta “prática” (equivalente a “falar espanhol”) (cf. *ibid.*, p. 367). Mesmo assim o próprio Sánchez observa com relação a este último aspecto que

[...] se trata de un deseo más que de una realidad. El aspecto práctico suele reducirse a la introducción de temas de traducción directa e inversa, series de textos, diálogos más o menos actualizados, listas de vocabularios con frecuencia agrupados por áreas temáticas y, en ocasiones, algunos diálogos o lecturas de textos escogidos. La

⁵ PORTINE, H. Lecture et activité textualisante, **Le Français dans le Monde**, número especial: Vers um niveau 3. Paris, Hachette, p. 42-9, 1987.

organización de estos libros sigue girando, no obstante, en torno a lo gramatical. (cf. *ibid.*).

Como podemos observar, a gramática exerce uma prevalência no ensino do idioma – no caso, do espanhol –, ofuscando as possibilidades de leitura, interpretação e pluralidades potenciais que o texto oferece por sua natureza constitutiva.

1.2 A ausência do texto escrito: Método Direto

Na segunda metade do século XIX, de acordo com Sánchez (1992), surge a necessidade de aprender rapidamente uma língua estrangeira para “sobreviver” – lembremos dos grandes movimentos migratórios dessa época. Esse fato, junto aos avanços da linguística, foi decisivo para a concretização dos Métodos Naturais e do Método Direto. Esse último foi largamente difundido sob o nome de método “Berlitz”.

No final do século XIX, segundo Kondo, Fernández e Higuera (1997), a linguística experimentou um forte impulso, especialmente a fonética: desenha-se o Alfabeto Fonético Internacional. De acordo com essas autoras (*ibid.*, p. 21), foi nessa época que se começou a falar da prioridade da língua falada e da necessidade de desenvolver uma prática oral nas aulas. Essas ideias ganharam força graças à larga difusão através de seminários, artigos, livros, bem como de toda classe de publicações que contaram com o apoio dos seus defensores, entre eles Henry Sweet (Inglaterra), Wilhelm Viëtor (Alemanha), Paul Passy (França), sendo que – como indicam as próprias estudiosas (cf. *ibid.*) – esses foram os protagonistas do Movimento Reformista, um dos maiores da história da metodologia das línguas estrangeiras.

Como consequência dessas reformas e inovações, e da pressão exercida pela situação histórico-social da necessidade de aprender as línguas estrangeiras – observam Kondo, Fernández e Higuera (cf. *ibid.*, p. 22) –, surgem os Métodos Naturais no ensino dessas línguas e o Método Direto. É nesse sentido que elas afirmam que este se opunha radicalmente ao método tradicional; a nova metodologia, como o próprio nome indica, tem como base o “princípio direto”, com os seguintes posicionamentos: o ensino do vocabulário sem intermediação da língua materna, o ensino da língua oral sem a passagem pela língua escrita e o ensino da gramática sem explicações de regras explícitas (cf. *ibid.*). Portanto, há indícios de que a leitura, em consonância com as bases teóricas do método, também devia se dar de forma direta, ou seja, sem ajuda da língua materna. A compreensão da leitura devia ser quase

imediate, quase instantânea, e com isso se produzia uma leitura muito superficial. Pietraróia, em relação aos tipos de texto utilizados no método direto, afirma:

Talvez pela dificuldade prática que esse tipo de leitura impunha aos escritos complexos, os textos autênticos eram pouco presentes no ensino direto. Além dessa metodologia ter se colocado contra a utilização maciça de textos literários, procurando oferecer ao aluno uma língua cotidiana, que pudesse ser utilizada em seu dia-a-dia, ela passou também a utilizar textos fabricados e artificiais [...] (ibid., p. 31)

O método direto teoricamente não deixava espaço para a leitura de textos em detrimento da grande ênfase dada à oralidade e, embora – com o tempo e frente às dificuldades que ele próprio apresentava – na prática do ensino de línguas estrangeiras fossem acrescentados alguns textos, esses eram “fabricados” com o objetivo de reproduzir a língua do universo da oralidade. Assim, para Jover-Faleiros, a leitura ficava atrelada à fala: ela era um treino para o sistema fonológico da língua estrangeira e ler bem significava ter boa pronúncia (cf. 2006, p.71). Nesse contexto, a leitura era um desdobramento da fala, um treino da pronúncia (cf. ibid.).

Segundo Sánchez, o método direto era quase referência obrigatória em todos os manuais de ELE no início do século XX (cf. 1992, p.375), mas em muitos casos não era seguido devido a não propiciar uma aprendizagem sistêmica e estruturada pois, ao contrário, era bem mais disperso. Não obstante, entre os dois extremos, o do método tradicional e o da metodologia direta, os manuais de ELE adotam um “meio termo”, não chegam a ser obras totalmente gramaticais, mas também não chegam a ser expoentes claros do método direto (cf. ibid.). Nesse sentido, Sánchez comenta:

En un inicio resulta fácil y hasta entretenido referirse a objetos directamente (Esto es una llave. ¿Qué es esto...? etc.). Sobrepassado este umbral elemental, el profesor se encuentra con las manos vacías, sin saber qué hacer [...] con materiales que no le sugieren “correr”, o “abrir la puerta”...[...] El profesor que se encuentra en tal situación vuelve al único parámetro cuantificable que le es familiar: la gramática. (ibid., p.378)

Por fim, de nossa perspectiva, é preciso dar destaque para o fato de que nesse método o texto passou a estar “(PIETRARÓIA, 1997), já que a prioridade era a prática da pronúncia como objetivo final do processo de ensino /aprendizagem.

1.3 A presença discreta do texto escrito: Métodos Estruturais

De acordo com Kondo, Fernández e Higuera, a partir dos anos trinta e por causa das contribuições da Linguística, o ensino de línguas estrangeiras e de língua espanhola entra em uma nova fase, na qual os planejamentos linguísticos de base estrutural se aplicam à descrição das línguas naturais, dando lugar a várias correntes metodológicas com elementos comuns: método áudio-oral, método estruturo-global-áudio-visual e método situacional (cf., 1997 p. 35). Foi nos EUA onde encontramos os antecedentes mais próximos do que seria o Método Audiolingual (cf. *ibid.*). Por causa da participação dos EUA na segunda guerra mundial, o governo norte-americano começou a perceber a importância de dispor de pessoas com capacidade para entender e falar fluidamente o alemão, o francês e o italiano, para que pudessem dedicar-se à tradução, interpretação e, certamente, à espionagem (cf., *ibid.*, p. 35-36). Dessa maneira, o governo norte-americano encarregou às universidades a criação de um programa de ensino de línguas estrangeiras para o exército. Os alunos tinham de assistir à aula dez horas por dia e seis dias por semana e, na maior parte do tempo, dedicavam-se a fazer exercícios estruturais de repetição. (cf. *ibid.*, p 36). Segundo as autoras, o resultado foi bom, não pelo método em si, mas pela quantidade de tempo investido e, a partir daí, houve uma tendência a favorecer a prática das estruturas mediante exercícios orais de repetição contínua (cf. *ibid.*). Muito rapidamente essa nova tendência metodológica se propagou a outras escolas e universidades norte-americanas, com o nome de Método Oral, Auro-Oral ou Estrutural (cf. *ibid.*).

Os avanços tecnológicos, ainda segundo Kondo, Fernández e Higuera, favoreceram muito o desenvolvimento dos métodos áudio-orais (cf. *ibid.*). Entre esses avanços, podemos encontrar os cursos radiados, o uso do fonógrafo, a aparição do “long-play”, e mais tarde, em meados dos anos 50, se produz o início do auge dos laboratórios de idiomas com a aparição do radiocassette (cf. *ibid.*, p. 36-37). Com a guerra fria, o Audiolingualismo ou Método Áudio-oral se consolidou, principalmente em 1957, quando foi lançado o primeiro satélite soviético e o governo dos EUA percebeu a importância do ensino de línguas estrangeiras, com o medo de que poderiam ficar atrás na carreira espacial, pelo fato de haverem se isolado dos avanços científicos feitos pelos outros países (cf. *ibid.*). Os métodos anteriores, tradicional e direto, observa Sánchez (1992), não davam conta da necessidade imperiosa daquele momento:

Para ello no servía el método gramatical, ya que la memorización o aprendizaje de reglas y frases bien construidas no facilitaba la adquisición rápida que exigían los responsables de la milicia; ni tampoco se ofrecía con la gramática la posibilidad de

comunicarse en la lengua del extranjero [...] El método directo tampoco era el más adecuado, pues la escasa elaboración de los materiales con que se trabajaba facilitaba la dispersión del aprendizaje (p. 385 – 386).

Nesse momento, recorreu-se aos programas desenvolvidos pelos serviços de inteligência, por um lado, e, por outro, ao enfoque áudio-oral ou estrutural desenvolvido por Fries – sendo Bloomfield primeiro, e depois Fries os que originaram o movimento renovador (cf. KONDO; FERNÁNDEZ; HIGUERAS, 1997, p. 37). A eles se somaram os fundamentos psicológicos do behaviorismo, que imperava naquele momento. Com isso tudo, chegou-se à constituição da fórmula do Método Audiolingual, cujo método está arraigado em duas correntes paralelas de pensamento: a psicologia behaviorista e a linguística estruturalista. (cf. *ibid.*). Segundo Kondo, Fernández e Higuera (cf. 1997, p. 39), os princípios teóricos que caracterizam esse método recolhem com exatidão as ideias básicas do behaviorismo e do estruturalismo:

- a) seguindo as bases estruturalistas, a língua é vista como um sistema de elementos relacionados estruturalmente. Os elementos, fonemas, morfemas, palavras, frases, orações, se produzem de forma linear e estão organizados em níveis (o nível fonético, o morfológico, etc.) que se constroem uns sobre outros, sendo o nível dos fonemas o básico, depois o dos morfemas e assim sucessivamente até chegar às orações. Portanto, aprender uma língua consiste em conhecer os elementos que constituem os níveis e aprender as regras pelas quais esses elementos se combinam;
- b) todas as línguas estão organizadas nesses níveis, no entanto, todas as línguas são diferentes;
- c) para o audiolingualismo, a língua é fundamentalmente um fenômeno oral. A escritura é uma manifestação secundária da fala;
- d) há uma identidade entre como se aprende a LM e como se aprende a língua estrangeira e, por essa razão, o processo de ensino aprendizagem desta última deve se iniciar pelas destrezas orais, já que todas as línguas nativas aprendem-se primeiro oralmente, antes de passar à leitura e à escritura;
- e) a língua é um conjunto de hábitos, por isso o objetivo do ensino de uma língua estrangeira é desenvolver no aluno as mesmas habilidades que tem o falante nativo. Considera-se imprescindível a formação de hábitos automáticos que, com o tempo, levem o aluno a dominar a língua estrangeira no nível inconsciente.

Assim, percebemos que nesses métodos a atividade de leitura continuou atrelada à expressão oral. Jover-Faleiros (2006) observa que a leitura só aparecia quando, teoricamente,

o aluno já tinha domínio do sistema fonológico e, assim, “praticava a pronúncia” (cf. p. 72). Consequentemente vemos que a leitura permanecia como uma prática do oral, que também não deixou lugar para a construção de sentidos, tal como no método direto. Segundo Gaonac’h⁶ (1987, apud PIETRARÓIA, 1997, p. 43), os signos de uma língua aprendidos em situações muito estruturadas não permitem a utilização eficaz em situações não estruturadas; essa observação nos leva a pensar que na proposta audiolingual não haveria possibilidade de transferir esses saberes ao campo da leitura de textos literários.

Os textos utilizados pelos métodos estruturais, observamos, eram produtos de laboratório, tinham por finalidade aplicar as estruturas e ficavam relegados a último plano. Nas palavras de Denyer (1998), encontravam-se:

Arrojados al final de la lección de los métodos estructuro-globales, algunos raros textos literarios – precedidos de una vaga consigna incitativa – actúan como figurantes, añadiéndose a los diálogos prefabricados y sin que quede demasiado claro lo que hay que hacer con ellos (ibid., p.5).

O fato de os conteúdos se apresentarem gradativamente, segundo a dificuldade linguística – afirma a autora – fazia com que as atividades de compreensão e expressão escrita, consideradas de maior complexidade, só aparecessem no final da lição.

O manual *Español en Directo*⁷, segundo Sánchez (1992), foi o primeiro publicado na Espanha para o ensino do ELE, e enquadrado dentro de uma metodologia estrutural inscrita na variante “situacional” (cf. p. 394 -395); todavia, nesse manual também há componentes do método direto e do método gramatical. Sob a mesma metodologia, observamos que também foi publicado, e bastante utilizado no Brasil, o manual *Español 2000*⁸, estruturado em três níveis: “Elemental”, “Medio” e “Superior”, apresentando textos literários somente no último nível, sendo que nos dois primeiros níveis são utilizados no início de cada lição diálogos e textos sobre aspectos culturais do mundo hispânico, configurando a base para o ensino do vocabulário e dos diferentes aspectos gramaticais.

Como conclusão sobre o estudo do método estrutural no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, é possível reconhecer que o trabalho com o texto ainda é pouco utilizado, de forma que outras estratégias são empregadas na prática desse processo. A memorização e a repetição das estruturas linguísticas e o trabalho com a

⁶ GAONAC’H. *Theories d’apprentissage et acquisition d’une langue étrangère*. Paris, Hatier – Crédif, 1987.

⁷ Sánchez, A., *Español en Directo* (Método estructural / situacional en cinco niveles: 1A, 1B, 2A, 2B y 3), SGEL, 1974 (colaboradores: Ríos, Domínguez y Matilla / Cabré y Matilla). Cassettes y diapositivas.

⁸ García Fernández, N. y J. Sánchez Lobato, *Español 2000*, SGEL, 1981. Tres niveles: Elemental, Medio y Superior. Cassettes.

pronúncia são preponderantes em tal método e, por isso, o texto só pode assumir uma função secundária.

1. 4 A presença de textos sem identidade própria: Enfoque Comunicativo

Kondo, Fernandez e Higuera (1997) comentam que, contra o behaviorismo, surgiram os enfoques cognitivos na psicolinguística, enfoques que colocavam em relevo a importância dos fatores cognitivos na aprendizagem (cf. p.69). As diferentes teorias cognitivistas abandonavam a idéia da imitação como processo básico do desenvolvimento da linguagem. Existem diferentes posições dentro dos enfoques cognitivos, embora todos eles tenham um em comum: a oposição behaviorista no processo de aquisição da linguagem.

Um modelo cognitivo é o inatismo, indicam Kondo, Fernández e Higuera (1997), o qual sustenta a existência de uma capacidade genética inata no ser humano para desenvolver a linguagem (cf., *ibid.*). Outro modelo cognitivo, observam as autoras, é o construtivismo de Piaget (1896 –1980), que afirma que as estruturas linguísticas surgem somente no momento no qual a criança dispõe de fundamentos cognitivos estabelecidos, e não antes (cf., *ibid.*). Portanto, poder-se-ia falar de estágios de maturidade que permitem ou não a aquisição de determinadas estruturas, dependendo do seu desenvolvimento cognitivo geral. Esses dois modelos, como já mencionamos, rejeitam a idéia de que a aprendizagem da língua consista na imitação e formação de hábitos e ressaltam a importância que os processos mentais têm na aquisição da língua.

Paralelamente, nos anos 60, aparece em cena a chamada gramática generativo-transformacional, a partir de uma mudança radical que experimentou a linguística com a publicação de *Aspectos da teoria da sintaxe* de Noam Chomsky. O gerativismo - diferentemente do estruturalismo - fixa seu objetivo na análise do conhecimento linguístico, com o fim de encontrar uma explicação aos fenômenos linguísticos; defende que uma psicologia baseada no estímulo-resposta não dá conta das produções novas, ou seja, da criatividade da linguagem humana, por isso, a gramática generativa sustenta que na mente humana existem princípios gerais de estruturação da linguagem que se colocam, de forma automática, em funcionamento no momento em que a criança é exposta à língua (cf. *ibid.*, p. 70). Essa série de princípios constituem o DAL (dispositivo de aquisição da linguagem), que concebe a língua como regida por regras internas de caráter finito, que produzem um número infinito de frases (cf. *ibid.*).

Como é de se supor, essa nova concepção de língua produziu uma mudança radical no conceito do processo de ensino aprendizagem e deu origem à aparição de uma série de métodos para o ensino de língua estrangeira, entre eles os métodos funcionais e comunicativos.

Jover-Faleiros (2006) observa que nos métodos funcionais muda-se o foco, o olhar vai em direção das estruturas de conhecimento do mundo do sujeito, sendo que o tratamento da informação pelo aluno não é negligenciado, assim o sentido volta a ocupar um lugar de destaque e, com ele, a leitura volta a ser contemplada como atividade de compressão e não mais como um reforço da fonética (cf. p. 72).

Os textos utilizados nessa metodologia, observa Pietraróia (1997), eram autênticos, como formulários, bilhetes, artigos de revistas populares etc.; que, embora no início servissem, como nos métodos anteriores, de suporte à expressão oral, ou de base para o ensino da cultura, aos poucos são abordados em relação às próprias características de ordem da escrita (cf. , p. 78). Graças às noções de autenticidade e de situação de comunicação, diz a autora, tanto a escrita como a leitura aparecem de forma mais consistente na metodologia nocional-funcional. A escrita passa a ser vista como um conjunto autônomo de práticas específicas, e não mais como um simples código de reprodução oral (cf. *ibid.*, p.77).

O enfoque⁹ comunicativo surgiu no início dos anos 70, segundo Sanchez (1992), dando continuidade à linha de trabalho iniciada com os programas nocio-funcionais. Segundo Littlewood¹⁰ (1981 apud RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 69), uma das características mais marcantes do enfoque comunicativo de idiomas é que determinava como foco central os aspectos funcionais da língua. Nesse enfoque, para desenvolver o ensino de línguas estrangeiras se considerava que havia de existir um equilíbrio entre as quatro destrezas (produção e compreensão oral e escrita), ficando em segundo plano os paradigmas gramaticais.

As práticas da leitura e da escrita podiam ser iniciadas desde o primeiro dia de aula, esse era e é um dos distintivos fundamentais desse enfoque, segundo Finochiaro e Brumfit¹¹ (1983 apud RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 70). A tipologia de textos que podiam ser

⁹ Segundo Kondo, Fernández e Higuera (1997, p. 145), o termo “enfoque” refere-se a teorias sobre a natureza da língua e sobre a aprendizagem da língua que constituem a fonte dos princípios e das práticas de ensino; relaciona-se, portanto, com os aspectos linguísticos e psicolinguísticos que configuram as distintas teorias. De uma perspectiva mais ampla, poder-se-ia interpretar como um modo particular de entender o ensino e a aprendizagem (cf. *ibid.*).

¹⁰ LITTLEWOOD, W. **La enseñanza comunicativa de idiomas**: introducción al enfoque comunicativo. Madrid: CambridgeUniversity press, 1981.

¹¹ FINOCHIARO, M., BRUMFIT, C. **The funtional-Notional Aproach**: from theory to practice. Nova York: CambridgeUniversity press, 1983.

utilizados nesse enfoque era muito variada, mas os textos serviam para a produção de discussões orais (cf. DENYER, 1998, p. 6), portanto, apaga-se, mais uma vez, o exercício da leitura como possibilidade para ter acesso a um aprendizado mais pleno do idioma.¹²

Em resumo, e de nossa perspectiva, que é a de designar a presença do texto nos diferentes métodos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, podemos dizer que este se deslocou de um lugar central para uma periferia que, na maioria dos casos, resulta em uma real ausência. Num outro sentido, é preciso reconhecer que as diversas abordagens apresentadas, mesmo sendo diferentes, têm deixado marcas no processo formal de ensino/aprendizagem da Língua espanhola no Brasil. Porém, também é preciso reconhecer que nenhuma delas contempla o confronto provocado pela relação que supõe o aprendizado de uma língua estrangeira a respeito de um sujeito, pois tendem a apresentar a língua estrangeira como um todo estabilizado ao qual se teria acesso de forma gradativa, de acordo com uma dificuldade que se define a partir de aspectos linguísticos – fundamentalmente, gramaticais – com a finalidade de atingir as funções comunicativas. Além disso, a leitura é usada como pretexto para outros fins (adquirir vocabulário, aprender gramática, poder realizar uma prática de pronúncia e/ou ter acesso a temas que funcionem como base da conversação). Isso tem legitimado certos gestos (a crença de que o sentido das palavras já estaria pré-determinado) na prática formal do ensino/aprendizagem de ELE no Brasil, com o agravante de que isso retoma e intensifica uma prática de leitura escolar, como veremos no capítulo 2 desta dissertação, que abafa a diferença, demarcando uma suposta verdade, postulando a homogeneidade e, conseqüentemente, como diria Coracini, comprimindo as margens, não possibilitando a prática da leitura nas aulas de língua estrangeira como “processo de identificação do sujeito para a criação de novas significações” (cf. 1995, p. 110).

2. A aprendizagem de línguas estrangeiras: “dor” e “prazer”

A aprendizagem de uma língua estrangeira – como observado por Rossignoli (2002) – envolve várias questões, não somente de ordem cognitiva. Nesse processo trata-se de aceitar tudo o que a língua estrangeira carrega de estranho e de diferente, e não somente de “adquirir” o conhecimento linguístico desta e “saber usá-lo” (cf., *ibid.*, p. 110).

¹² No que tange ao surgimento de livros didáticos sob esse enfoque na Espanha foram varios os que se publicaram e chegaram ao Brasil. Dentre eles, designamos especialmente *Planet@*, pois este foi o livro adotado nos programas de Cursos Extracurriculares da Universidade São Judas Tadeu, onde foram recolhidas as produções escritas que analisaremos nesta dissertação de mestrado, tal como já antecipamos na Introdução.

Revuz (2002), em seu texto “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”, parte da constatação do alto nível de fracasso na aprendizagem de línguas estrangeiras, que explica e tenta justificar pelo desinteresse da didática dessas línguas na análise do confronto que supõe para o aprendiz o encontro com uma língua estrangeira. Segundo a autora, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira aparece efetivamente como uma experiência nova, mas a novidade está na modalidade desse encontro com a nova língua, que faz vir à consciência um laço muito específico que mantemos com a materna (cf. *ibid.*, p. 215). Nesse sentido, a autora diz que “[T]oda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (*ibid.*, p. 217). Poderíamos dizer que Rossignoli corrobora essa ideia quando afirma:

Possíveis resistências à língua estrangeira advêm do fato dela exigir, em maior ou menor grau, a relativização das representações com as quais o aprendiz se identifica desde sempre. Tais resistências podem vir a configurar estratégias de **não-aprendizagem**, que buscam preservar aquilo que se construiu por intermédio da língua materna (2002, p. 110) (grifo nosso).

Nesse sentido, retomando Revuz, a “nominação” em língua materna aponta um referente provido de carga afetiva, e essa afetividade é marcada pelo “porta-voz”, que, na maioria das vezes, são os pais da criança. Já a nominação em outra língua que não seja a materna – acrescenta essa mesma estudiosa – está desprovida dessa carga afetiva (cf. *ibid.*, p. 223) e, “consequentemente, a operação de nominação em língua estrangeira vai provocar um deslocamento das marcas anteriores” (*ibid.*).

Estamos de acordo com a autora e, em nosso entender, o deslocamento que o aprendiz sofre ao nomear as coisas numa língua estrangeira e, de forma mais ampla, ao aprender essa língua ou ter que se relacionar com o mundo mediante esse novo simbólico, constitui um processo que poderia ser entendido como “doloroso”. Celada (2004), a partir da perspectiva da Análise do Discurso (AD), observa que nos processos de ensino, o funcionamento da língua estrangeira que é alvo de aprendizagem **solicitará a subjetividade** do aprendiz e fará com que este, dependendo de sua capacidade de se submeter à alteridade, circule por diferentes posições, uma vez que – com base em reflexões de Pêcheux (1990)– acredita que, nesse processo, a língua estrangeira será tomada em **redes de memória**, resultando em **filiações identificadoras** (cf. *ibid.*, p. 38)¹³. Ainda segundo a autora, esses movimentos que

¹³ A autora faz referência a Serrani – Infante (1998) quando fala de “redes de memória” e “filiações identificadoras”. In: SIGNORINI, I (org.) **Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp, Mercado das Letras. 1998, p. 253 e 257

têm lugar nesse processo de ensino/aprendizagem se dão sob o regime de uma contradição, que constitui a relação do sujeito com a língua estrangeira: o funcionamento desta exigirá do aprendiz que se submeta à memória de seu dizer (ao dizível) para se tornar sujeito dela (cf. *ibid.*, p. 39). Em síntese, o aprendiz tem que se subordinar à língua do Outro e isto produzirá um efeito que, segundo Celada, corresponde àquilo que se designa ao reconhecer que ele “tem domínio” dessa língua (*ibid.*, p. 37). Nesse sentido, num outro texto, a autora conclui que: “O processo de aprender uma língua estrangeira deve ser entendido como de **assujeitamento**, pois se trata da submissão de um sujeito às formas de dizer e à memória de sentidos que ela produz” (grifos da autora) (*id.*, 2009, p. 149).

Esse processo de submissão – de assujeitamento – que uma língua solicita de um sujeito acontece, então, num palco de tensões, no qual este tenta fechar a ferida causada pelo descentramento que sofre frente ao funcionamento da língua estrangeira (cf. *ibid.*). Ainda segundo Celada: “Esse processo implica que essa outra língua e os saberes que ela pode supor entrarão em relações (de captura ou identificação, de resistência, de confronto) com a malha de uma subjetividade já inscrita em determinadas filiações de sentido” (*ibid.*). Como indício dessa resistência sofrida pelo sujeito, podemos mencionar o “sotaque” do estrangeiro:

O processo de aprendizagem dessa língua envolveria um deslocamento com relação à forma na qual a garganta prepara a modulação; com relação aos pontos e modos em que a língua, os dentes, a boca entram em contato e em funcionamento para articular sentido. (*ibid.*, p. 40).

Celada, tomando como base reflexões de Deleuze e Guattari (1977)¹⁴, explica que esse processo supõe uma ressignificação do real do corpo e o sotaque seria resultado da resistência que este oferece à articulação da língua estrangeira, uma vez que ele foi moldado na língua materna (cf. *ibid.*).

É preciso, no entanto, apontar que esse processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, para alguns sujeitos, é prazeroso. Segundo Coracini (1998 apud CELADA, 2002, p.29), para esses, embora sejam poucos, o processo de aprender e falar uma língua estrangeira representa ir à procura de um “desejo de plenitude”. Segundo Celada (cf. *ibid.*), as observações que Coracini faz no campo da Linguística. Aplicada a partir de uma perspectiva psicanalítica, confirmam esse desejo de plenitude que certos sujeitos têm na hora de aprender e falar línguas estrangeiras e que é possível ver refletido na figura do poliglota. Para Coracini (1998 apud CELADA, *ibid.*), “aprender línguas desempenha uma forte atração”, e isso pode

¹⁴ DELEUZE, G. et GUATTARI, F. “O que é uma literatura menor?” In: **Kafka**: por uma literatura menor. (Trad.. por Julio Castañón Guimarães). Rio de Janeiro:Imago, 1977.

ser explicado como “o desejo do outro, desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interdito, esse outro que viria completar o um”.

A partir da série de formulações que acabamos de expor, é importante destacarmos que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira carrega a ambivalência de ser tanto prazeroso como doloroso e, inclusive, pode carregar esses dois pólos numa relação contraditória. Passaremos, a seguir, a realizar uma especificação de como isso se dá no caso do aprendizado de espanhol por brasileiros.

3. O aprendiz brasileiro e a língua espanhola

Retomando as considerações de Revuz e Celada, observamos que a dor descrita pelas autoras com relação ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso do ensino do espanhol alcança especificidades devido à condição histórica do brasileiro com relação a sua língua materna e devido ao modo como o espanhol o afeta nesse sentido.

Na relação específica do brasileiro com a língua espanhola, Celada (2002) detecta traços constitutivos da subjetividade do brasileiro quando ele é exposto ao funcionamento material dessa língua em processos de aprendizagem formal; essa subjetividade, explica, está fortemente determinada pelo processo de colonização e de formação da nação brasileira, que acabou por resultar numa não-continuidade entre a escrita e a oralidade do português do Brasil (cf. *ibid.*, p. 264). A própria autora observa que, a partir dos anos 90 e devido a uma série de fatos – dentre eles, o Tratado do Mercosul – o espanhol começa a passar por um processo que o vincula a uma imagem de língua como veicular, lugar que até esse momento não tinha ocupado no imaginário do brasileiro (*ibid.*, p. 45). Assim, para o brasileiro, que projetara imaginariamente o espanhol como uma “língua fácil” e sobre a qual teria competência espontânea, a experiência do processo de aprendizagem faz que esse pré-construído comece a sofrer uma comoção, e o aprendiz passe a ver a língua espanhola como “difícil”, “correta”, “rebuscada” (cf. *ibid.*). A pesquisadora interpreta que, quando expressa este imaginário, o aprendiz brasileiro está se sentindo afetado pela língua espanhola de uma forma singular: para ele, esta ressoa como a língua “modelar” com a qual teve uma experiência traumática na escola.¹⁵ Consequentemente, a autora considera que o processo de aprendizado de espanhol implica uma violência simbólica para o brasileiro, pois a relação

¹⁵ De acordo com o percurso histórico que Celada (2002) formula em seu trabalho, a escrita na escola é “exibida” como uma língua modelar e não é trabalhada com a finalidade de que o sujeito se aproprie dela. É desse modo que o brasileiro, afirma a autora tomando como base reflexões de Orlandi (2002a), fica excluído da escrita.

com esse simbólico, “singularmente estrangeiro” (cf. *ibid.*), toca e reaviva a ferida que ele carrega por efeito da experiência escolar vivida com a referida língua “modelar”.

Poderíamos observar que a pouca experiência no ensino do espanhol para brasileiros (lembramos que essa língua vem sendo estudada de forma maciça a partir dos anos 90) e a reflexão, de curta trajetória, no que refere ao funcionamento da língua espanhola no campo dos estudos dessa língua no Brasil e, também, no que se refere à relação sujeito/objeto de aprendizagem (cf. González, 2002) são fatores que permitem pensar que nas práticas de ensino podemos terminar alimentando a referida violência simbólica.¹⁶

Nesse sentido, acreditamos que o fato de privilegiar o enfoque que considera a gradação gramatical – por mais de que esta apareça vinculada às funções comunicativas – e, inclusive, as abordagens contrastivas – que muitas vezes se reduzem ao contraste gramatical – podem reforçar essa violência (isso que nós chamamos aqui de dor); ou seja, insistimos em apontar que haveria aí um processo de gramatização da língua espanhola como estrangeira (cf. AUROUX, 2001) que também estaria incidindo nos processos de aprendizado, nos quais, de nossa perspectiva, o brasileiro trabalha sua forma de “assujeitar-se” a essa língua para se tornar sujeito dela.

No caso da língua espanhola, segundo o estudo feito por Sousa (2007) – a partir de imagens detectadas nas glosas que a pesquisadora recolheu mediante questionários que indagavam o imaginário desses estudantes em relação à língua-objeto de aprendizado – a primeira imagem atribuída a esse simbólico foi a de língua veicular, ocupando a segunda posição entre as línguas dos negócios no mundo atual. Todavia, Sousa observa, no plano imaginário do sujeito, um deslocamento na relação aprendiz/língua espanhola, e isso é dado pelo fato de que ele passa a privilegiar a imagem dessa língua como uma “língua de cultura”, pois esta lhe permitiria “ter acesso” às culturas dos povos hispânicos em toda a sua heterogeneidade. Podemos inferir, a partir dessa afirmação, que o brasileiro se identifica, ao menos imaginariamente, com a heterogeneidade que essa língua lhe promete e com a possibilidade de que esta lhe dê acesso a diversas culturas, provavelmente devido à riqueza da própria variedade da língua brasileira (o português falado). Vale aqui fazer uma observação sobre como entenderemos neste trabalho o conceito de “heterogeneidade”. Segundo Serrani-Infante (1997), “ao se estudarem os fatores que incidem na produção em LE/L2, dois níveis de análise do heterogêneo podem ser considerados” (apud Celada, 2002, p. 128). O primeiro

¹⁶ González (2005) observa que os estudos do espanhol no Brasil durante muito tempo se mantiveram congelados num modelo de contraste ingênuo, realizado “termo a termo”. Essa visão gramatical só reforçaria, de nossa perspectiva, a relação entre espanhol e português, como “língua modelar”, nunca atingida na escola brasileira.

deles é “o da **diversidade**, no qual se estudam as realizações discursivas de línguas (ou variedades) distintas em contextos diversos” (ibid.), e o segundo é o que a pesquisadora denomina de **alteridade discursiva**: “considerando que há, além dessa diversidade, uma dimensão constitutiva da alteridade social e do inconsciente” (ibid.). Parece-nos importante resgatar essas reflexões para frisar a importância de pensar a necessária aliança e interdependência entre diversidade e alteridade, para poder ir forjando uma forma de pensar que nos permita trabalhar de um modo que ofereça resistência à ilusão de transparência que o brasileiro projeta com relação ao espanhol.

A ilusão segundo a qual a proximidade do espanhol com o português permitiria ao sujeito brasileiro ter uma competência espontânea sobre essa língua constitui uma situação desfavorável no processo de aprendizagem formal dessa língua. Fanjul (2008), no artigo “Ecos de mercado en docentes-alumnos de ELE en Brasil, Repeticiones y Ausencias”, constata o funcionamento dessa “ilusão de competência espontânea”, a partir da análise de uma amostra de respostas a questões colocadas a aspirantes ao ingresso a um curso de especialização para professores de espanhol, oferecido por uma importante universidade de São Paulo, como parte do processo de seleção. Na análise que o estudioso faz ao analisar as respostas dadas a uma das questões formuladas aos candidatos para que expusessem suas experiências pessoais como professores de língua espanhola bem como suas experiências como aprendizes dessa língua (cf. ibid.), depara-se com a ideia de “facilidade” que esses aspirantes detêm sobre o processo de aprendizagem do espanhol. Essa “facilidade”, observa Fanjul (cf. ibid.), quando aparece expressa na amostra, associa-se a conceitos como “naturalidade e “espontaneidade”. O estudioso (cf. ibid.) atribui este fato à ideia de uma interpretação vulgarizada, produzida pelo mercantilismo do ensino de línguas estrangeiras, que tem incrementado a crença de espontaneidade e a expectativa de uma aprendizagem sem investimento cognitivo, nem subjetivo (cf. ibid.). Apresentamos, a seguir, o enunciado produzido por um dos candidatos:

Caso 1: Mientras trabajo con alumnos que buscan mejoría para su familia con el estudio, las clases son de mas de treinta (rede pública) y ellos aprenden la lengua española con muy **facilidad** [...] la profesion de maestro eres siempre una constante estudio de cosas nuevas todos los días, ahora tienes que **salir del tradicional** de sus clases e ibas para **metodos avanzados**. (grifos nossos).

No corpus desse enunciado aparece a ideia de “muy facilidad” no processo de aprendizagem e, também, se percebe que o sujeito está tomado pela ilusão de competência espontânea no que tange a conhecer a língua española, por se perceber uma defasagem nas

habilidades próprias que registra e que fazem referência às marcas formais da enunciação: as de espaço, tempo e pessoa, etc. Vale ressaltar que esses textos analisados foram produzidos no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, e os candidatos à prova de acesso ao curso de especialização já ministravam aulas de espanhol ou pretendiam fazê-lo.

Tomando como exemplo tal enunciado, e sem pretender fazer uma análise minuciosa, já que não é esse o objetivo da pesquisa, é possível apontar deslizes como (“la profesion de maestro eres”, “ahora tienes que salir del tradicional de sus clases e ibas para”), entre outros. Tais ocorrências bem como efeito de indeterminação semântica que produz esse enunciado nos permitem afirmar que a posição simbólica de “ilusão de competência espontânea” (CELADA, 2002) que caracterizou a relação do brasileiro com a língua espanhola ainda continua sendo uma posição possível, sobretudo em práticas de ensino que não lhe oferecem a suficiente resistência, por considerar que a diferença entre a língua espanhola e o português é facilmente “contornável” (cf. *ibid.*, p. 37).

Antes de formular nossa hipótese, que nos permitirá passar ao capítulo 3, vamos ainda apresentar alguns outros aspectos que nos permitam conhecer melhor as condições de produção das práticas de ensino-aprendizagem de espanhol que analisamos.

4. Alguns aspectos do espanhol na atual conjuntura no Brasil

A língua espanhola no Brasil, no início do século XXI, vem crescendo e ganhando prestígio (cf. FERNÁNDEZ, 2005, p. 18). Segundo o autor, esse crescimento da língua espanhola se deve a três fatos de notável importância econômica, social e cultural do país: o Mercosul (Mercado Comum dos Países da América do Sul, criado em 1991); a vinda e implantação de grandes empresas de origem espanhola, as estreitas relações comerciais com a Espanha e, por último, o peso da cultura hispânica em geral – este, menos tangível e mensurável que os outros fatores assinalados. Essa informação é corroborada analisando as relações econômicas do Brasil com os países vizinhos de língua espanhola e, sobretudo, constatando, por exemplo, o número de empresas espanholas ou de capital misto radicadas no Brasil¹⁷.

¹⁷ Segundo dados registrado no site da Câmara Oficial Espanhola do Comércio no Brasil, trata-se de 309 empresas. Entre elas, empresas de grande porte, como Telefônica, Banco Santander, Brasil Telecom, entre outras. Disponível em: <<http://www.camaraespanhola.org.br/>> Acesso em: 09/05/09.

De nossa perspectiva, esses fatos contribuíram para a efervescência de um acontecimento: a aprovação da Lei 11.161¹⁸ que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas instituições de ensino e a liberdade dos alunos para optarem por esse ensino dentro da carga horária normal de aula.

Há alguns autores que aderem ao que nós interpretamos que é a ideologia do Mercado e que afirmam que quem julgar desnecessária a aprendizagem da língua espanhola ficará marginalizado do mercado de trabalho, uma vez que as empresas estão exigindo espanhol fluente como pré-requisito de contratação. Nas palavras de Sedycias (2005): “No caso específico do Brasil[...] aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma **emergência**” (grifo nosso) (p. 35). Estamos diante da produção de um imaginário do espanhol no Brasil como língua que colaborará para a qualificação daquele que a fale, uma vez que o mercado a exige como condição para que ele se insira no mundo globalizado. A grande preocupação dos tempos contemporâneos é se ajustar à dinâmica das relações plurais existentes nos diferentes âmbitos do trabalho e, portanto, surge a necessidade de aprender o idioma como condição para pertencer a esse mundo que exige profissionais capacitados para se comunicarem em outras línguas e negociarem com outras culturas.

O contexto atual brasileiro em que se dá essa necessidade de falar espanhol é de uma vida impressa pela velocidade dos meios de comunicação, principalmente da internet, o que provoca a expectativa no sujeito de que a aquisição de conhecimentos – e a aprendizagem de uma língua estrangeira fica reduzida a tal aquisição – deva ser quase “instantânea”. A essa expectativa de que o processo de aprendizagem tem de acompanhar o ritmo rápido do mundo nas mais diversas relações, soma-se a ilusão de competência espontânea que o brasileiro tem frente à língua espanhola.

Frente à necessidade do brasileiro de aprender essa língua, circunscrita à situação e cenários descritos acima, surgem muitas ofertas de cursos de espanhol com a promessa de que esta será aprendida de forma rápida, o que vem ao encontro de satisfazer as expectativas e necessidades produzidas por essa instância ideológica vinculada a discursividades do Mercado. Nesse sentido, apresentamos a seguir alguns exemplos de enunciados que reforçam a ideia de “velocidade” e “rapidez” na oferta de cursos de espanhol:

¹⁸ Colocamos no Anexo 1 desta dissertação integralmente o texto da Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005.

ESPAÑHOL-ADULTO

O curso para quem quer mais

Aprenda o segundo idioma mais procurado no mundo e faça a diferença. Com o curso rápido, dinâmico e compacto do CEL@LEP você fala espanhol em 1 ano e meio.

Disponível em: <<http://br.cellep.com/curso-de-espanhol/>> Acesso em: 2/04/2009

HISPANIA Línguas Latinas, fundada em 1988, é uma escola de idiomas especializada no ensino de espanhol. Criou e desenvolveu o 'CURSO DINÂMICO DE ESPAÑOL', baseado nas diferenças e semelhanças do espanhol com o português. O curso de espanhol - regular, intensivo, individual, imersão, fechado -, exclusivo de HISPANIA, dá as ferramentas necessárias para expressar-se na língua falada e na escrita em menos de um ano.

Disponível em: <<http://www.hispanialinguaslatinas.com.br/>>

Acesso em: 2/04/2009

A Wizard disponibiliza diversas opções de cursos de espanhol. Certamente, aqui você encontra um curso capaz de atender perfeitamente às suas necessidades. A revolucionária metodologia de ensino Wizard se fundamenta em avançadas técnicas de neurolinguística, capazes de fornecer toda a base e estímulo para o melhor aprendizado de um idioma. Desde a primeira aula você já tem a experiência de conversação na língua espanhola.

Venha fazer uma aula demonstrativa, na unidade Wizard mais perto de você!

Disponível em: <<http://www.itaperuna.com.br/wizard/cursos.htm>>

Acesso em: 2/04/2009

Uma leitura mais cuidadosa desses fragmentos nos permite reconhecer os termos “rápido”, “dinâmico”, “compacto”, “intensivo”, “imersão”, que nos confirmam o postulado de “urgência” que vem acontecendo no Brasil no que tange ao ensino/aprendizagem da língua espanhola (cf. FANJUL, 2008). Já os termos “fala”, “conversação”, “língua falada” reforçam a demanda do mercado de trabalho em relação ao desenvolvimento da competência oral, o que corrobora o postulado de reduzir a língua a uma única função, a “comunicação” cf. Castaños¹⁹ (1993 apud FANJUL, 2008). Dessa forma, os cursos livres de espanhol têm um perfil que atende muito mais à necessidade comunicativa em função das demandas do mundo contemporâneo, influenciado pelas condições político-econômicas já expostas.

Nesse sentido, o ensino da língua espanhola fica restrito a uma abordagem que contempla esse “idioma” como uma língua para a comunicação: assim, a produção de sentidos nesse espaço fica submetida a uma estabilização lógica e higiênica do pensamento, não havendo espaço para a ambiguidade, o duplo sentido, a opacidade semântica, isto é, tudo aquilo que constitui o equívoco. Assim, essa perspectiva não contribui para alcançar a

¹⁹ CASTAÑOS, F. “Dez contradições do enfoque comunicativo”, **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 21, 1993, p. 79-93.

complexidade dos papéis que a língua tem e exerce na vida humana – a produção imaginária, as identificações sociais e também a não comunicação (cf. FANJUL, 2008).

A pouca tradição do ensino da língua espanhola no Brasil, bem como a falta de estudos linguísticos no âmbito do ensino/aprendizagem do espanhol no país (cf. Kulikowski, 2005, p. 45), nos levam a observar a herança de uma prática de ensino baseada nas abordagens do Método Tradicional, do Método Direto, dos Métodos Estruturais. Prática de ensino que não contempla o confronto entre a língua espanhola e a materna (o português), “passando para o professor e, conseqüentemente, para o aluno, a imagem de que aprender línguas é uma atividade sem conflitos” (CORACINI, 1997, p.156).

Nesse sentido, levando em conta os vários aspectos tratados ao longo deste capítulo, entendemos que interferir nas práticas de ensino formal de uma língua estrangeira poderá vir a favorecer a produção de uma certa resistência ao processo de instrumentalização que a língua espanhola vem sofrendo no Brasil, por efeito da dimensão ideológica que se vincula à força do Mercado e que encontra sua aliada, na instância concreta da prática de ensino, na abordagem comunicativa. Pensamos, sobretudo a partir do que nos possibilitou ver a análise de Fanjul (2008), que essa aliança (que poderíamos sintetizar mediante a junção de dois significantes: “urgência-comunicação”) não funciona a favor de propiciar o deslocamento da posição-sujeito marcada pela ilusão de competência espontânea que caracteriza a tomada da palavra em espanhol por parte de brasileiros. Nesse sentido, pensamos que o trabalho com a materialidade de certa literatura e com determinadas atividades de leitura pode repor a densidade linguístico-discursiva a que pensamos que o aprendiz deve ser exposto (reforçando o fato de que, como observa, Lemos²⁰, “a língua chega toda”). E, também, considerando essa literatura como uma das **prefigurações mais próximas do real da língua** (isto é, tudo o que no seu funcionamento convoca a possibilidade do equívoco), acreditamos que poderíamos contribuir a descomprimir o efeito da dor (pelo estranhamento a que uma língua estrangeira expõe o aprendiz) e, também, o da violência simbólica que Celada observa para o caso do espanhol para o brasileiro – uma língua que, com relação a este, a pesquisadora designa como singularmente estrangeira.

Consideramos preciso dizer que não estamos pensando a literatura e a relação que com ela queremos criar em sala de aula como “causa” de determinadas consequências ou, se quisermos, de determinados objetivos previstos e calculados. Pensamos nesse gesto de

²⁰ Esta formulação está presente nos trabalhos de Claudia Lemos (Unicamp). Já fizemos referência a autora e bibliografia em nota de rodapé na Introdução desta dissertação de mestrado.

interferência como uma forma de instalar um regime de sentidos que desfralde efeitos, para que a língua espanhola passe a funcionar como um passaporte sem destino certo. Esse gesto pode contribuir a interpelar o sujeito a partir de outro lugar: em vez de instalar a urgência e o imediatismo, abrir a possibilidade da exposição ao duplo sentido, à ambiguidade, ao vaivém semântico, à desestabilização dos sentidos; enfim, ao universo que Pêcheux designa como poesia, ao dizer que nada desta é estranho à língua (cf. 1990, p. 51). A formulação do estudioso nos permite afirmar que o domínio da poesia não é privativo da literatura; e que esta última só carregaria de forma potencializada algo que é constitutivo do funcionamento da linguagem. Por fim, explorando conclusões formuladas por Sousa (2007), pensamos que o fato de trabalhar a leitura de literatura nas práticas de ensino/aprendizagem de espanhol pode propiciar a exploração da imagem de “língua de cultura” que o aprendiz brasileiro atribui a essa língua, vinculando esse processo também ao prazer.

Passamos assim ao capítulo 2, no qual refletiremos sobre a posição-sujeito de leitura que a escola brasileira constrói de forma privilegiada e, assim, veremos que nossa proposta de trabalho com a literatura se vincula também à necessidade de deslocar tal posição.

CAPÍTULO 2

A LEITURA DE LITERATURA NA AULA DE ELE

Neste capítulo, que dividimos em 3 itens, começaremos por desenvolver o conceito de leitura a partir de uma perspectiva cognitiva, pelo peso que esta tem nas abordagens utilizadas nas práticas de ensino de língua estrangeira e de língua materna, para colocá-lo em contraposição com um conceito de leitura discursivo, que é o que pensamos que deve dar corpo ao trabalho com a literatura que acabamos de propor, ao encerrar o capítulo 1. Imediatamente, passaremos a analisar como funcionam as práticas de leitura na escola brasileira pelo fato de considerarmos importante conhecer como se constrói uma determinada identidade linguística escolar (ORLANDI, 2002a) e como se interpela um sujeito para que ele ocupe, de forma privilegiada, uma posição-leitor determinada. Por isso, no item 2, nos centraremos no estudo da constituição do leitor na escola brasileira a partir de autores que mencionaremos oportunamente para, no item 3, poder apresentar as várias razões que nos levam a formular nossa proposta; isto é, levantar a hipótese de que a leitura de literatura nas práticas de ensino-aprendizado de língua espanhola poderia exercer efeitos no campo da subjetividade de nossos aprendizes e contribuir a produzir certos deslocamentos (cf. CELADA, 2009).

1. A Leitura

O termo leitura é tomado em vários sentidos –leitura de uma obra de arte, leitura de um gesto, leitura vinculada à alfabetização, dentre outros–, porém, neste trabalho, nos ocuparemos da leitura do texto escrito em sua concepção mais ampla (cf. ORLANDI, 2000, p. 7). Nesse sentido, há várias abordagens teóricas sobre a leitura, sendo a cognitivista (cf. NUNES, 1994. p.14-15), que focaliza a atividade intelectual do leitor, a mais difundida atualmente. Para descrever essa abordagem, tomaremos como base Kato (1990) quem, entendendo a leitura como processo de decodificação, a partir de estudos das áreas da cognição e da inteligência artificial, identifica duas concepções teóricas radicalmente opostas: a hipótese ascendente (bottom-up) ou dependente do texto, e a hipótese descendente (top-down) ou dependente do leitor (cf. *ibid.*, p. 66). Assim, segundo Pietraróia, definem-se dois modelos de leitura, sendo que o primeiro, aquele que depende do texto (bottom-up), tem como ponto de partida as informações de “baixo nível” (letras, sílabas, palavras, frases, enunciados,

parágrafos, textos); estas começam pela menor unidade –as letras– e, de forma linear e hierárquica, chegam às formações mais complexas e ao texto (cf. 1997, p. 85). Já o segundo, aquele que depende do sujeito (top-down), começa, pela maior unidade, ou seja, o texto, e aos poucos se dirige às unidades menores que o constituem (cf. *ibid.*). Segundo Coracini, o modelo ascendente provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, em que o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, e ao leitor caberia a tarefa de decodificá-lo (cf. 1995, p. 13). Isto é, “o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o **receptáculo** de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para **construir** o sentido” (grifos da autora) (*ibid.*). Já a postura descendente seria aquela em que o “bom leitor”, frente aos dados do texto, seria capaz de acionar esquemas, “pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso” (KATO, 1990, p. 14). Cabe observar que terminologias como “acionar”, “pacotes de conhecimentos estruturados”, “instruções” provêm dos estudos sobre inteligência artificial (cf. CORACINI, 1995, p.13).

Para Kato, esses dois modelos só se tornam coerentes numa posição intermediária, em que os processos ascendentes e descendentes são complementares, em que a leitura é vista como uma interação entre leitor e texto, sem privilegiar ou depreciar os dados linguísticos (cf. 1990, p. 67). Assim, percebe-se que inclusive nessa concepção intermediária, **interacionanista**, dos processos de leitura, o texto é de principal importância, tendo esse um significado próprio, cabendo ao leitor extraí-lo (cf. *ibid.*, p. 71). De acordo com Coracini, é o texto que predetermina a leitura, tendo ele primazia sobre o leitor (cf. 1995, p. 15). Nesse modelo, a leitura fica à mercê do significado do texto, que é quem autoriza certo número de leituras através das inferências permitidas, sendo da competência do leitor a apreensão do(s) sentido(s) nele inscritos; nessa perspectiva, o texto é autoridade (cf. *ibid.*).

Essa concepção de processo de leitura, como apontado acima, é amplamente difundida e são muitos os linguistas aplicados que a adotam, às vezes com pequenas adaptações; entre eles podemos citar a própria Kato (1985)²¹, Cavalcanti (1983 apud, *ibid.*)²², Kleiman (1989 apud, *ibid.*)²³, dentre outros.

Já Coracini (1995) aponta uma outra concepção de processo de leitura que tem sido chamada de **discursiva**, e que se situa entre a interface da análise do discurso e a perspectiva

²¹ 1985 refere-se à 1ª ed. A edição de Kato, M. que consta nas referências desta dissertação é de 1990

²² A obra citada por Coracini é CAVALCANTI, M. Interpretação Pragmática. Princípios retóricos na interação leitor-texto em língua estrangeira. **Anais do VIII Encontro Nacional de Linguística**. RJ:PUC, 1983.

²³ A obra citada por Coracini é KLEIMAN, A. **Leitura**: Ensino e Pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

desconstrutivista²⁴, cujo principal representante é Derrida (1973 apud, *ibid.*)²⁵. Essa concepção considera o ato de ler como um processo discursivo, no qual os sujeitos produtores de sentido (autor e leitor) estão sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos; portanto, o momento social é determinante do comportamento, das atitudes, da linguagem do leitor, assim como da configuração de sentidos concebida por cada um deles (cf. *ibid.*).

Entendemos, assim, que o significado do processo de leitura não é pré-dado pelo autor do texto, antes é construído pelo sujeito leitor através da transformação do material pré-dado do texto (cf. ISER, 2002 p. 115). Dessa forma, Coracini também acredita que:

Se entendermos discurso como conjunto de enunciados possíveis numa dada formação discursiva, em que os sujeitos determinam as condições **de exercícios da função enunciativa**, (Foucault, 1969) ao mesmo tempo em que são por elas determinados, se compreendemos linguagem como uma série infinita de jogos convencionais (no sentido que Wittgenstein dá ao termo), cujas regras são partilhadas por uma comunidade cultural, interpretativa, que determina a produção do sentido, então, compreenderemos que não pode ser o texto o receptáculo fiel do sentido, que este não pode ser controlado a não ser pelos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico), responsável pelas condições de produção. Estas nada mais são do que o imaginário discursivo que habita o sujeito e que determina o seu dizer. (grifo do autor) (*ibid.*, p. 15-16).

Assim, cada indivíduo realizará diferentes leituras, dependendo do momento em que estas sejam feitas, como coloca Foucault²⁶ (1971 apud, *ibid.*): “O dizer é inevitavelmente habitado pelo já dito e se abre sempre à pluralidade de sentidos, que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias, são, ao mesmo tempo e **inevitavelmente novos**.”(grifos nossos).

Dessa forma, fala-se em pluralidade de sentidos, mas não na acepção de texto polisêmico que se constrói como oposto ao texto monossêmico, e sim na acepção de “disseminação de sentidos”, como explica Derrida²⁷ (1972, p. 61, apud, *ibid.*):

A atenção dada à polissemia ou politematismo constitui, certamente, um progresso com relação à linearidade de uma escritura ou de uma leitura monossêmica, ansiosa por se amarrar ao sentido tutor, ao significado principal do texto [...]. Entretanto, a polissemia enquanto tal se organiza no horizonte implícito de uma resolução unitária do sentido, para não dizer de uma dialética [...], de uma dialética teleológica e totalizante que deve permitir a um dado momento, por mais distante que esteja,

²⁴ Segundo Grigoletto, o desconstrutivismo considera que um texto nunca possui significado anterior à leitura, inserindo-se, dessa forma, no domínio da heterogeneidade e da intertextualidade. Nesse sentido, essa linha aponta que devem ser permitidas várias leituras e abordagens na construção de um significado (cf. 1995, p. 104).

²⁵ A obra citada por Coracine é DERRIDA, J. **De la Grammatologie**. Paris: Les Editions de Minuit, 1967.

²⁶ FOUCAULT. **L'ordre Du Discours**. Paris:Ed. Gallimard, 1971.

²⁷ DERRIDA, J. **Positions**. Paris: Les Editions de Minuit, 1972.

reunir a totalidade de um texto na verdade de seu sentido, o que constitui o texto em expressão, em ilustração, e anula o deslocamento aberto e produtivo da cadeia textual. A **Disseminação**, ao contrário, por produzir um número não finito de efeitos semânticos, não se deixa reduzir nem a um presente de origem simples [...] nem a uma presença escatológica. Ela marca uma multiplicidade irreduzível e geradora. O suplemento e a turbulência de uma certa falta fraturam o limite do texto, interditando sua formalização exaustiva e enclausurante e pelo menos a taxionomia saturante, de seus temas, de seu significado, de seu querer-dizer.(grifos do autor).

A partir desse pensamento, entendemos que a disseminação de sentidos produzidos no processo de leitura é infinita, e ela só é interrompida quando o leitor formaliza um significado. Já a “leitura polissêmica”, embora suponha pluralidade de sentidos, caminha sempre à procura de uma causa final, ou seja, seu fim está predeterminado a explicar o sentido final do texto. Portanto, na concepção de leitura como disseminação de sentidos, a intenção do autor corresponderá à interpretação que o sujeito leitor fizer da leitura do texto (cf. *ibid.*, p.17).

Foucault²⁸ (1969 apud, *ibid.*) defende que os textos: “[...] não passam [...] de grafismos empilhados sob poeira das bibliotecas, dormindo um sono profundo em direção ao qual não pararam de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos e que seu efeito visível se perdeu no tempo”. Assim, só cada situação enunciativa –leitura– será capaz de conferir sentido aos sinais gráficos dos textos, transformando-os em sinais linguísticos textuais (cf. *ibid.*). Quanto ao autor do texto, ainda segundo Foucault, entidade jurídica que responde pelo documento escrito, ele não pode interferir no processo interpretativo, marcado pelas condições individuais-histórico-sociais de cada sujeito-leitor (cf. *ibid.*). Ele será realizado pelo sujeito-leitor no momento da enunciação –leitura– (cf. *ibid.*). Portanto, o leitor apenas poderá **imaginar**, a partir da própria interpretação, quais foram as intenções do autor no momento de enunciar seu texto, mas nunca saber ao certo –escritura– (cf. *ibid.*). Nessa perspectiva, é o leitor quem determina as leituras, e não o texto e/ou autor, enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, o qual se inscreve no discurso (cf. *ibid.*).

Se bem pensamos que **não se aprende a interpretar** (ORLANDI,1996), pois o homem interpreta filiando-se a este ou aquele sentido, inscrevendo-se nesta ou naquela discursividade –no caso específico de aprendizado de uma língua estrangeira, filiando-se a uma memória outra– num processo de **identificação** (cf. *id.*, 2003, p. 19). Nas palavras de Pêcheux (1990):

²⁸ A obra citada por Coracini é FOUCAULT. **L’ Archéologie du discours**. Paris: Ed. Gallimard, 1969.

[...] as coisas-à-saber [...] são sempre tomadas em redes de memória dando lugar a **filiações identificadoras e não de aprendizagens por interação**: a transferência não é uma “interação”, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são “máquinas de aprender” [...] Pêcheux (1990 apud ORLANDI, 2003, p. 19) (grifo nosso).

Portanto, pensamos que o professor não pode “ensinar a interpretar”, porém, se ele compreender como um objeto simbólico produz sentidos, poderá situar-se em relação à interpretação e seu trabalho poderá interferir nas práticas, no caso, na de leitura (cf. *ibid.*, p. 19). Aliás, pensamos que essa posição o deixará mais próximo da possibilidade de estar atento ao desejo dos aprendizes.

Enfim, os gestos de interpretação não são passíveis de ensino, mas os processos de identificação podem ser trabalhados, e pode-se alargar a capacidade de interpretação do sujeito, como observa Orlandi, embora não possamos esquecer que este sempre está ideologicamente determinado (cf. *ibid.*). Por isso, acreditamos necessário conhecer profundamente a forma como a escola brasileira interpela seu sujeito como leitor, pois, como afirma Nunes, “(o) leitor não cria sua posição a partir do nada, ele é capturado, ele resiste, ele desloca” (2003, p. 45).

2. Constituição do leitor na escola brasileira

Segundo, Coracini a concepção instituída na escola é a de “leitura enquanto decifração” e a de texto “enquanto conjunto de palavras que se sucedem umas às outras na linearidade espacial e temporal do papel, como se o sentido do texto resultasse da soma do significado isolado de cada palavra (cf. 1995, p. 19).

Para compreender a posição-leitor que a escola privilegia, nos apoiaremos em estudos de Nunes (2003) e de Orlandi (2002a). Primeiro apresentaremos as três instâncias ideológicas que, segundo Nunes, são determinantes na leitura e mostraremos como essas influenciam a constituição do leitor brasileiro dentro da escola. Em segundo lugar, e com base nas reflexões de Orlandi, explicaremos as três instâncias de saber que segundo a autora caracterizam a “identidade linguística escolar” e veremos como se constituem, especificamente, as produções de linguagem com relação à leitura.

2.1 Instâncias do ideológico na escola

A partir da análise de um corpus determinado, Nunes (2003) percebe no âmbito da escola a presença de instâncias ideológicas, que acabam constituindo o discurso escolar. Assim, segundo ele, os termos “prova”, “teste”, “avaliação”, “interpretação”, “dever de casa”, remetem ao domínio do jurídico; e explica que no espaço da escola no Brasil o aluno tem de “provar que leu”, se submetendo às práticas de avaliação, tem de prestar conta das obrigações escolares, assim como os professores precisam julgar, debater, estabelecer regras e interpretá-las (cf., *ibid.*, p. 26). Já os termos “empréstimo”, “troca”, “venda”, “acumulação de saber”, “planejamento”, “ficha de leitura”, remetem ao espaço econômico administrativo; nesse sentido, existe uma economia de leitura no que se refere à acumulação de livros nas bibliotecas, emprestá-los, adquiri-los, trocá-los, e há também uma administração da leitura quando se elaboram fichas de leitura, resumos (cf. *ibid.*, p. 27). Por último, Nunes faz referência aos termos “opinião”, “leitura livre”, “orientada”, “polêmica”, “oficial”, “correta”, “boa” ou “má” e observa que esses podem ser relacionados ao espaço moral e político (cf. *ibid.*).

A partir dessas delimitações, o autor chega a um recorte que distingue três instâncias ideológicas²⁹ determinantes do processo de leitura (cf. *ibid.*):

- a) a instância do jurídico;
- b) a instância do econômico e,
- c) a instância do político.

A seguir veremos como cada uma dessas instâncias interfere na constituição do leitor brasileiro e na produção de leitura.

2.1.1 Instância do Jurídico

No espaço jurídico, Nunes (2003) analisa a maneira como o sujeito-de-direito no Brasil, em sua forma histórica, se constitui enquanto leitor dentro da escola (cf. *ibid.*). Essa análise foi realizada a partir de duas questões (cf. *ibid.*, p. 28). Em primeiro lugar, a questão da **regra jurídica** em relação às **regras ou normas de leitura** e, em segundo, **do funcionamento da regra**, de sua **aplicação**, de sua **interpretação**, e da utilização de um **arquivo** (cf. *ibid.*). O autor explica que a regra no espaço jurídico fica subordinada à

²⁹ Nunes explica que o termo ideologia nesse trabalho é considerado “[...] como o mecanismo de produzir a evidência” (*ibid.*).

formulação de um corpo de leis, normas, códigos, bem como à aplicação e à interpretação dessas regras diante de um fato. Na escola acontece o mesmo, há um conjunto de regras que orientam o funcionamento institucional, o regulamento da escola, o programa do curso, a normalização das atividades do professor, bem como a forma de interpretá-las (cf. *ibid.*, p. 28). Pensando o efeito-leitor no Brasil, no que se refere a como se dá o processo de ensino, de constituição de identidades linguísticas e nacionais em relação à leitura, Nunes observa dois pontos de interesse no contato entre a regra jurídica e a regularização da leitura na escola (cf. *ibid.*):

- a) “a regra gramatical”;
- b) “a construção de arquivos e a interpretação de textos”.

Quanto à primeira, o autor observa que no Brasil há uma longa tradição de ensino de gramática que perdura até os dias de hoje, o que coloca em jogo uma “lógica” gramatical, podendo ver isso refletido nas atividades de interpretação que às vezes são automatizadas, como se fossem rezas em que se valorizam as repetições das estruturas, e outras são organizadas partindo de instrumentos como o livro didático (cf. *ibid.*, p. 30). Assim, o autor observa que no âmbito escolar a leitura traz uma espécie de julgamento, de avaliação e de apreciação daquilo que se lê (cf. *ibid.* p. 31). Vejamos isso nas palavras do autor a seguir:

A leitura do aluno é constantemente julgada, avaliada pelo professor. Tal julgamento regula imaginariamente o procedimento de leitura dos alunos, afetando desde a imagem dele na sala de aula até a sua efetiva aprovação escolar. Os alunos, para obterem boas avaliações, boas notas, devem se inteirar das estratégias de leitura adequadas [...] Para cada disciplina, os alunos percebem uma maneira de obter os resultados, eles vão construindo seu modo de ler e de mostrar essa leitura, eles vão se constituindo enquanto sujeito-aprendiz. (*ibid.*).

No que diz respeito ao segundo ponto, “a construção de arquivos e a interpretação de textos”, o autor explica que o Brasil, como país de colonização, tem uma história marcada pela censura, pela dependência externa e pela escassez de material, e como consequência desse processo, o livro didático, de alguma forma, substitui a falta de arquivo e mascara a sua existência; esse fato, conclui, determina e até explica a dependência do livro didático nas situações de ensino na escola brasileira (cf. *ibid.*, p.33).

Por outro lado, Nunes observa que a restrição de arquivo também influencia os diferentes modos de ler, uma vez que diante da escassez de material arquivado, alguns professores preocupados com a formação de espaços de leitura têm recorrido à montagem de pequenos arquivos para a circulação de livros entre seus alunos; nesse contexto se promove a “leitura do aluno”, não importando o “conteúdo, e sim a quantidade de livros lidos, ou seja, a

acumulação de saber (cf. *ibid.*, p. 34-35). Ao mesmo tempo, e com a elaboração de fichas de leitura, acaba se promovendo uma visibilidade do leitor, que se torna mensurável (cf. *ibid.*), aspecto que entra em relação com a instância econômica.

2.1.2 Instância do Econômico

Segundo Nunes, o leitor atual também é atingido pelo discurso econômico que vigora na sociedade, fazendo uso de uma prática administrativa que leva à organização de um trabalho mais sistemático com a leitura (cf. *ibid.*, p. 36). As relações de produção do mundo capitalista fazem com que o leitor dos dias de hoje se depare constantemente com palavras do tipo: “produtividade”, “rendimento”, “organização”, “competência”, “rapidez”, “eficiência” (cf. *ibid.*).

Na escola, observa Nunes, pode-se observar a relação com o espaço do econômico, nas práticas de avaliação, controles de frequência, boletins, históricos escolares, contagem de crédito, técnicas de estudo de memorização, até de leitura através de elaboração de fichas, contagem de livros lidos, seleção de palavras-chave, modelos interpretativos em forma de perguntas dirigidas e testes de múltipla escolha, favorecendo assim o surgimento de um modo mecanizado de leitura (cf. *ibid.*, p. 37). Também é possível observar que o espaço econômico se transfere para a escola na prática de interpretação de gráficos, bancos de dados, tabelas, ou seja, espaços logicamente estabilizados, dando visibilidade aos alunos e/ou objetos de leitura, agilizando desta maneira as atividades (cf. *ibid.*).

Ainda sob o aspecto do econômico, Nunes salienta as condições que a indústria do eletrônico propicia, trazendo condições específicas para certos tipos de leituras (cf. *ibid.*, p. 38). No caso da editoração dos jornais, o autor exemplifica com um encarte especial da Folha de São Paulo³⁰, que mostrava o investimento desse jornal na utilização de textos escritos com imagens de todo tipo, como fotografias, desenhos, mapas, gráficos etc. que “facilitam” a leitura, com o “máximo de informação” e o “mínimo para sua leitura” (*ibid.*, p. 39).

As técnicas de leitura são consideradas no âmbito da formatação, do layout, do design, da estética e da funcionalidade, tendo em vista um leitor pragmático, que lê “cada vez mais rapidamente”, tem interesses determinados, e consequentemente um perfil esboçado conforme a posição socioeconômica: “profissional liberal”, “empresário”, “estudante”, “dona de casa” (*ibid.*).

³⁰ Folha de São Paulo, 17-02-91, ano 70, nº 22.600.

Fica muito claro que o sistema econômico caminha na direção do avanço dessas tecnologias, que por sua vez tornam dinâmicos, automatizados, simplificados os gestos de leitura, reforçando, assim, um lugar cristalizado que não propicia a produção de novas significações.

2.1.3 Instância do Político

É na instância do político que o leitor estabelece um contato entre aquilo que ele absorve da sua leitura e aquilo que é produto da leitura feita pelos interesses ideológicos da sociedade; assim, segundo Nunes (2003), trata-se de uma dialética que incorpora a virtualidade dessas duas leituras: o lugar que ocupa o leitor e o lugar que ocupa seu contexto social. Por isso, o leitor tem a responsabilidade de atribuir sentidos, de interpretar, de se responsabilizar por aquilo que lê, quer dentro das redes de interpretação, quer dentro da divisão social do trabalho de leitura (cf. *ibid.*, p. 44).

O primeiro nível da política de leitura é a distribuição dos textos que organiza a formação de espaços de leitura em uma conjuntura dada: no meio escolar, na imprensa, no âmbito religioso etc.; desta forma, essa distribuição é determinante daquilo que pode e deve ser lido em certas circunstâncias, fazendo com que os modos de leitura e seus sentidos sejam os produzidos por especialistas, ficando consagrados, e sendo sustentados pelos sujeitos anônimos que aderem a essas interpretações (cf. *ibid.*, p. 41). No caso do ensino da literatura na escola brasileira, o autor observa que esse está marcado por um discurso formulado a partir de uma ideologia que pretende sistematizar os acontecimentos literários, classificando-os em ordem cronológica, segundo o movimento, enumerando os principais autores e as respectivas obras de cada um deles (cf. *ibid.*). Assim se constitui uma forma modelar a ser preenchida, com datas, características e autores dos movimentos literários, apagando, os espaços de interpretação que o texto literário abre (*ibid.*, p. 42).

A dominância de discurso liberal presente na atualidade é mais uma influência do discurso político, visto que:

[...] a imagem de um leitor “heróico”, que por iniciativa própria, e sem limitações de censura ou de condições financeiras, pode tudo ler e interpretar. Fica apagado com isso o trabalho de leitura (Pêcheux, 1982), bem como a política de distribuição e tratamento de textos, ao passo que se confere ao sujeito a tarefa de construir “livremente” sua história de leitura (*ibid.*, p. 42 -43).³¹

³¹ A obra de Pêcheux citada por Nunes é “Lire l’ archive aujourd’ hui”. **Archives et documents de la Société d’ histoire et d’ épistémologie des sciences du langage** (Saint Cloud), 1982, 2:35-45.

O discurso liberal provoca gestos de leitura isentos de um cuidado para a construção de leituras em que o sujeito possa se significar.

2.2 Os efeitos: a identidade linguística escolar no âmbito escolar

Na escola brasileira, de forma geral, e apoiando-nos no texto “Identidade linguística escolar” de Orlandi, a relação com a leitura ou com o texto é marcada pelo que a pesquisadora designa como “repetição empírica”: o aluno não é motivado a refletir sobre novas significações, mas a repetir o que a escola impõe (cf. 2002a).

Nessa linha de raciocínio, Orlandi acrescenta que, quando se trata de refletir sobre a “identidade linguística”, deve-se observar a forma como o aluno se relaciona com a ordem do simbólico, com os discursos da/na escola e inclusive com o discurso gramatical que constitui sua relação com a língua portuguesa (cf. *ibid.*, p. 207). A autora caracteriza a identidade linguística escolar em diferentes instâncias (todas elas do domínio do imaginário): a) “saber produzir uma relação com a língua oficial que produza uma imagem da boa linguagem, da linguagem correta, escolar” (*ibid.*, p. 207); b) “[produzir um] saber convencional sobre conhecimentos, sejam eles de geografia, história, matemática. Sem esquecer que ‘saber’ é saber dizer” (*ibid.*); c) produzir um saber em literatura, dos autores e obras importantes da nossa literatura, etc. (cf. *ibid.*, p. 208).³²

Esses saberes são os que o aluno adquire durante o período de escolarização, porém eles não significam que o aluno compreenda totalmente a língua (cf. *ibid.*), mas os discursos da língua que atravessam o espaço da escola.

Tomando como base a relação entre a repetição (paráfrase) e a polissemia como constitutiva de toda produção de linguagem, Orlandi identifica (cf. *ibid.*):

- a) a repetição empírica: é o efeito papagaio;
- b) a repetição formal: nela não é trabalhada a ligação do sujeito com a memória discursiva;

³² Esses discursos ou saberes que todo mundo que frequentou a escola deve ter é o que a autora chama de “identidade linguística escolar” (cf. *ibid.*). Isso abrange não somente a língua, mas os discursos produzidos por e na língua que se fala na escola, e o conjunto desses saberes ou dizeres constitui a “escolaridade” (cf. *ibid.*, p. 208).

c) a repetição histórica: trata-se do saber discursivo, do dizer não repetível enquanto memória constitutiva. É nesse domínio da repetição histórica que o sujeito produz aquele sentido em “seu” discurso, em sua memória.

A historização que a pesquisadora atribui ao último tipo de repetição é justamente **repetição** e, ao mesmo tempo, **deslocamento** (ibid., p. 209). Orlandi observa que nesse caso deve ser trabalhado o equívoco, pois, “enquanto lugar de interpretação, é justamente o espaço do trabalho da identificação do sujeito que nos concerne nesta reflexão”; no entanto, acrescenta “nem sempre se reconhece esse lugar” (ibid.). No caso da escola brasileira, pratica-se a repetição empírica e a racionalização da repetição formal e, assim, a repetição histórica – que significa que o sujeito **pratique sua inscrição em novos saberes** – não chega a ser praticada nesse espaço. (cf. ibid., p. 211).

Vejamos o que Orlandi propõe a esse respeito no livro *A leitura e os leitores*, por ela organizado:

A leitura do aluno é constantemente julgada, avaliada pelo professor. Tal julgamento regula imaginariamente o procedimento de leitura dos alunos, afetando desde a imagem dele na sala de aula até a sua efetiva aprovação escolar [...] Entre deixar falar a leitura do professor, suas técnicas de interpretação, seus modelos de prova, e estabelecer uma posição de leitor autônoma, o aluno aparece numa posição intermediária. Ele depende da instituição escolar para obter os benefícios decorrentes e aí muitas vezes adere cegamente ao discurso escolar. Nesse caso, provar que leu significa silenciar a própria leitura e aderir à leitura do outro, sem um distanciamento crítico (2003, p. 31-32).

A autora defende a posição de que se deve trabalhar a repetição histórica afirmando que “[a] escola deve levar ao ‘deslocamento’ da identidade, para que o sujeito não seja o lugar cego que resulta automaticamente dos processos de identificação” (2002a, p. 211). Na direção contrária ao exercício dessa prática escolar, afirma: “[t]odo processo de significação é constituído por uma ‘mexida’ (deslize) em redes de filiações históricas (Pêcheux, 1990), sendo, desse modo, ao mesmo tempo, **repetição e deslocamento**”; por isso, o sujeito se produz ao mesmo tempo como repetição e deslocamento (ibid., p. 204 e 207). Essa afirmação é muito importante aqui, pois nos permite pensar que, na prática de ensino-aprendizado de uma língua estrangeira (no caso, o espanhol), podemos interferir no modo de interpelação dominante da escola – retomado e reforçado em outras instâncias de nossa sociedade – a partir de exercícios ou de práticas de leitura que impliquem um impacto na relação sujeito/texto.

3. A literatura na prática de ensino de ELE

Começaremos por apresentar alguns estudos que realizam propostas com literatura no campo da prática de ensino de línguas estrangeiras para poder contextualizar melhor nossa proposta.

3.1. Antecedentes

Ao debruçar-nos sobre a história das metodologias e abordagens de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, pudemos constatar que nelas não há um espaço reservado para a prática de leitura literária nem para uma reflexão específica sobre o que poderia implicar a realização dessa prática. Por isso, de forma geral, o que é possível observar nos livros didáticos de ELE é a presença da literatura ao serviço dos conteúdos gramaticais: a literatura para ilustrar ou exemplificar determinados itens do campo gramatical.

No Brasil, de forma específica, devido ao alto grau de desenvolvimento da reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras em diversas instituições, alguns autores defendem a presença da literatura nessa prática de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, entre eles Serrani-Infante (2005), quem trabalha no campo da Análise do Discurso. Em seu livro *Discurso e cultura na aula de língua*, a autora dedica o capítulo III à literatura e ao ensino de língua. Partindo da observação das tendências predominantes no ensino ao longo das últimas décadas, principalmente de línguas estrangeiras, constata que nos enfoques nocional-funcionais não há presença de textos literários, uma vez que essas abordagens priorizam o uso funcional da língua, com predomínio de diálogos recortados do cotidiano da vida real a través dos quais, por exemplo, pedir informação, se desculpar, etc:

Uma das razões alegadas frequentemente ou implícitas nas propostas didáticas tem sido que os textos literários teriam relativamente pouca aplicação em usos linguísticos funcionais, especialmente em contexto da vida diária. Metodologicamente, nesses enfoques preponderavam os procedimentos dialógicos na interação, com temáticas cotidianas, como compra-venda, pedidos de permissão para ações ou desculpas em interações do dia-a-dia e assim por diante (ibid., p. 47).

Serrani justifica e defende a inclusão de textos literários na prática de ensino/aprendizagem de línguas, junto a outros não literários, “pelo princípio de [que] quanto mais amplo o leque de gêneros discursivos trabalhados, mais ampla será a possibilidade de desenvolvimento da capacidade textual discursiva” (ibid.).

Assim, a autora apresenta uma proposta baseada em um trabalho discursivo “intra e interlinguístico”³³ nas diferentes práticas verbais (expressão e compreensão escrita e oral), por meio de práticas pré-pedagógicas que permitem que o professor possa preparar os temas linguísticos, discursivos e sócio-histórico-culturais a serem focados nas aulas de leitura e evitar, assim, a leitura como mera decodificação (cf. id., p. 75). A pesquisadora considera que língua e discurso são interdependentes e que a “língua não preexiste ao discurso” (ibid.); por essa razão não considera necessário o trabalho prévio para aquisição de estruturas e de léxico, que só mais tarde viriam a ser efetivamente usados e, nesse sentido, sua proposta é a de trabalhar com os textos logo de início, não sendo o ensino de estruturas lingüísticas um requisito prévio (cf. ibid., p. 63).³⁴

A autora propõe o uso de todo tipo de texto, visando que o professor de língua seja um mediador cultural; para tal, o procedimento consiste, num primeiro momento, na realização de oficinas de compreensão e produção discursiva, e, posteriormente, na leitura dos textos – prática na qual os alunos podem debater e escrever com os colegas e com o professor (cf. ibid., p. 47).

Outra proposta de inclusão da literatura na prática de ensino de língua estrangeira, desta vez restrita aos cursos conhecidos como “instrumentais de leitura”, é realizada por Jover-Faleiros (2006); passaremos aqui, a resenhá-la de forma breve. A estudiosa aborda o estudo da experiência de leitura literária num curso de francês instrumental para brasileiros e visa analisar a reação dos aprendizes em contato com a materialidade do texto. Para tanto, ela realizou uma experiência com os alunos e observou seus processos de “construção de sentido” num exercício dividido em duas etapas. Na primeira, o aluno, após a leitura, respondia por escrito a certas questões; na segunda, após relerem o que haviam escrito na primeira fase, passava a realizar a discussão sobre o texto lido e sobre as respostas do questionário aplicado, o que era registrado pela pesquisadora (cf. ibid., p. 138). Após a análise dos registros coletados na experiência, esta conclui:

Se a pedagogia do escrito desenvolvida na França na década de 1980 buscava assegurar ao aluno que podia ler em língua estrangeira, **uma das possibilidades da leitura literária é ser potencialmente plural, ou seja, asseguramos ao aluno que ele pode fazer outras leituras.** Leituras que ultrapassem o nível informativo do texto, relacionando-o com outros conhecimentos e leituras. [...] nossos alunos devem produzir conhecimento por meio de suas leituras e **o contato com textos literários é**

³³ Serrani (2005) usa os termos intradiscurso e interdiscurso, oriundos de Pêcheux (1988). O intradiscurso é a dimensão linear da linguagem e o interdiscurso é a dimensão vertical do discurso, que remete às memórias implícitas que o atravessam – explica a pesquisadora.

³⁴ Essa afirmação de Serrani nos parece importante e será aproveitada em nossa experiência.

uma das maneiras de estimular uma leitura mais reflexiva por várias razões (grifos nossos) (ibid., p. 211).

Como podemos observar, tanto Serrani-Infante (2005) como Jover-Faleiros (2006) apóiam o uso do texto literário nas aulas de língua estrangeira. A primeira porque vê no texto grande utilidade para trabalhar os aspectos culturais e fugir das propostas “utilitaristas” da didática de línguas; a segunda, para ajudar no processo de reflexão e construção de significados na leitura de textos em língua estrangeira. Nossa proposta, nesse sentido, apresentará uma certa especificidade: vai se centrar no efeito que o contato com a materialidade do texto literário pode ter no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira para o sujeito aprendiz.

3.2 Nossa proposta - As várias razões que nos afetam

A seguir, iremos entrelaçando diversas afirmações acerca da especificidade da literatura com as quais, como sujeitos desta pesquisa, nos identificamos de maneira forte, porquanto elas designam alguns aspectos que trazem sentido(s) para nossa proposta e que vão ao encontro de nosso desejo: o de explorar o trabalho com a leitura de literatura em processos de ensino-aprendizado de ELE, no Brasil.

Começaremos por retomar as afirmações já clássicas no universo da crítica literária no Brasil que constam no ensaio “Direitos humanos e literatura”, de Antônio Cândido (2004): de acordo com elas, a literatura é “manifestação universal de todos os homens e de todos os tempos”; não há homem que possa viver sem ela pelo fato de esta permitir que ele entre no mundo fabulado – contato necessário a qualquer ser humano; tem um papel humanizador; a forma do seu discurso coloca as palavras em evidência de modo a facilitar a percepção das mesmas; assim, a literatura enriquece nosso mundo e nossa linguagem e nos faz mais sensíveis (ibid., p. 174-191). Enfim, na conclusão do autor, “[U]ma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (ibid., p. 191).³⁵

Para começar a apresentar certas características próprias da leitura de textos literários que a diferenciam da leitura de textos de outros gêneros, recorreremos a Lewis (2000) quem, em seu livro *A experiência de ler*, diz que:

³⁵ A experiência de fruição literária apontada por Candido coincide com a afirmada por Proust, Barthes, Calvino, Eco, entre outros, como retomaremos oportunamente.

[...] uma obra literária pode ser tomada sob dois aspetos. Tanto **significa** como *é*. É, a um tempo, **logos** (algo que se disse) e **poieme** (algo que se fez). Como **logos**, conta uma história, exprime emoção, exorta, advoga, descreve, censura ou provoca o riso. Como **poieme**, pela sua beleza auditiva e também pelo equilíbrio, o contraste e a multiplicidade unificada de suas sucessivas partes, é um **objet d'art**, algo a que se deu uma forma suscetível de proporcionar grande satisfação (p. 179-80) (grifos do autor).

Assim, conclui afirmando que “o que distingue a leitura estritamente literária da leitura científica ou informativa em geral” é que “não precisarmos aceitar ou provar o **logos**” (ibid., p. 185) (grifo do autor). E ainda observa que a literatura nos permite “ver com outros olhos, fantasiar, com outras imaginações, sentir com outros corações, ao mesmo tempo que com os nossos” (ibid., p. 185). À luz do autor:

A experiência literária cura a ferida da individualidade, sem lhe minar privilégio. Há emoções de massa que também curam a ferida, porém destroem o privilégio.[...] Mas, ao ler a grande literatura, torno-me mil seres diferentes, sem deixar de ser eu próprio (ibid., p. 190).

A literatura, segundo Lewis (cf. ibid.), nos colocaria nesse lugar no qual abandonamos nossa posição de sujeito social e, assim, nos permite ocupar uma nova posição para ter acesso a experiências que não as nossas, sem por isso submeter-nos, ao contrário do que acontece nas comunicações de massa.

Os relatos de grandes escritores sobre sua experiência como leitores (como Proust, Barthes, Calvino, Lewis) narram a descoberta de novos mundos, a solidão acompanhada pelos livros, o isolamento voluntário, a memória de leituras. O **prazer** é comum no depoimento de todos eles. Jover-Faleiros, que propôs um trabalho com literatura em práticas de ensino de língua estrangeira, afirma que ao ler: “Oscilamos na oposição constituída por Barthes entre o prazer e a fruição da leitura. O primeiro nos é agradável, tranquilizador porque nos reconhecemos naquilo que lemos; a segunda abala nossas certezas sobre o mundo e a vida que nele levamos” (2006, p. 91). Vejamos o que o próprio Barthes diz ao traçar a diferença entre texto de prazer e de fruição:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise uma relação com a linguagem (Barthes, 2004, p. 20-21 [1. ed.: 1973]).

Passando agora a focalizar a relação específica do brasileiro com textos literários em LE, a professora Maria Augusta da Costa Vieira (1996) descreve esse contato como uma experiência, para ela, diferente da que tem como leitora de outras literaturas estrangeiras:

[...] com o passar dos anos fui constatando que, embora a literatura brasileira, junto eventualmente a outras literaturas estrangeiras, continuasse ostentando todos os seus encantos, minha condição de leitora parecia mais aguçada quando me concentrava nos textos espanhóis ou hispano-americanos (ibid., p. 114).

A autora aponta para um componente essencial que faz com que o funcionamento da leitura da literatura, para os brasileiros, seja diferente quando se trata de língua espanhola: “trata-se das especificidades que aproximam o espanhol do português” e que fazem que um brasileiro, em contato com textos hispânicos, se encontre “numa posição paradoxal que faz coincidir na sua leitura a proximidade e o distanciamento” (ibid.). E acrescenta: “As semelhanças entre as duas línguas criam zonas permeáveis em suas fronteiras”, e, ao mesmo tempo, “não apagam os traços da identidade estrangeira” (ibid.). Assim, a relação entre as palavras e as coisas em espanhol, aos olhos do leitor brasileiro, “possibilita a propriedade de suscitar de forma potencializada o lugar, não comum, das palavras, ou seja, o espaço singular da literatura” (ibid.).

Parece-nos que, à luz das observações da pesquisadora, podemos dizer que, se por um lado a proximidade das duas línguas, espanhol e português, possibilita, na leitura, a “ilusão de competência espontânea” que o brasileiro tem sobre a língua espanhola, por outro a literatura coloca essas línguas numa relação muito específica que “mostra”, com expressividade, essa língua estrangeira em sua alteridade. Acreditamos que, por suas especificidades e pelos efeitos que a literatura tem sobre o sujeito leitor, sua presença nas práticas de ensino/aprendizagem de língua espanhola poderá favorecer a possibilidade de o aluno ocupar uma posição de interpretação, se distanciando dos sentidos cristalizados e legitimados – movimentos estes que reforçariam o que é preciso fazer (os investimentos que é preciso realizar, de acordo com Celada [2009]) no processo de aprendizado dessa língua, singularmente estrangeira.

No entanto, essas não são ainda todas as razões que nos levam a defender uma proposta de trabalhar com a leitura de literatura no processo de aprendizagem de língua espanhola pelos aprendizes brasileiros. Não são todas porque não pretendemos dar conta aqui de uma enumeração exaustiva e, também, porque há algo que gostaríamos de abordar e de formular a partir de Iser (2002): os espaços que “o jogo do texto abre” para a interpretação.

Na concepção de Iser (2002), o texto³⁶ é um **campo de jogo**, no qual os autores incitam os leitores a jogar. Campo de jogo composto por um mundo que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo (cf. *ibid.*, p.107). Assim, dá-se uma dupla operação: imaginar e interpretar; enquanto o leitor tenta visualizar as formas possíveis do mundo identificável, o mundo contido no texto começa a se modificar, e todas as formas que o leitor imagina transgridem e, conseqüentemente, modificam o mundo contido no texto (cf. *ibid.*). Todo texto de ficção, segundo o estudioso, invoca um acordo entre autor e leitor que se institui antes da leitura, no qual ambos aceitam que o mundo textual, embora não seja real, há de ser concebido como se fosse realidade; desta forma, embora o texto possa repetir uma realidade identificável, não provoca conseqüências no mundo real referido, e, portanto, o mundo repetível no texto é diferente daquele a que se refere, porquanto nenhuma descrição pode ser aquilo que se descreve (cf. *ibid.*). Conseqüentemente, no texto surgem **diferenças** que, segundo Iser, determinam vários “níveis de diferença” que se dão simultaneamente (cf. *ibid.*, 107-108): a) “Extratextualmente”: entre o autor e o mundo em que ele intervém, e entre o texto e um mundo extratextual, assim como entre o texto e outros textos; b) “intratextualmente”: entre os itens selecionados a partir de sistemas extratextuais e entre constelações semânticas construídas no texto; c) “entre texto e leitor”: entre as atitudes naturais do leitor (postas agora entre parênteses) e aquelas que lhe exigem adotar; entre o que é denotado pelo mundo repetido no texto e o que essa denotação –agora a servir como um análogo que guia– pretende transgredir.

As diferenças provocadas pelos diferentes níveis são –segundo Iser– as que constituem o espaço vazio do texto que põe o jogo em movimento, sendo três os aspectos que determinam que o movimento seja jogo: a) o **confronto** das posições diferenciáveis de cada nível; b) a confrontação que provoca o **movimento** de ida e vinda (o movimento é básico para o jogo e a diferença que dele resulta tem que ser erradicada para alcançar um resultado); c) o

³⁶ Iser afirma que a relação entre o autor, o texto e o leitor deve ser concebida como um processo em andamento que produz algo antes inexistente. Nessa relação, a concepção de texto é diferente da noção tradicional de representação, na qual a mimesis envolve uma “referência” pré-dada, que se pretende representar. A função de representação sob a perspectiva aristotélica é dupla: “tornar perceptíveis as formas constitutivas da natureza” e “completar o que a natureza deixara incompleto”; em nenhum dos casos a mimesis se pode limitar à mera imitação do que é, uma vez que os processos de elucidação e complementação exigem uma atividade performativa se as ausências aparentes não de se transformar em presença (cf. *ibid.*, p. 105). Desde o acontecimento do mundo moderno, a tendência é privilegiar o aspecto performativo da relação autor-texto-leitor, uma vez que o pré-dado não é visto como um objeto de representação, mas sim como o material a partir do qual algo novo é modelado; o novo produto não é predeterminado pelas funções e estruturas do material referido no texto (cf. *ibid.*).

movimento contínuo entre as posições que revela suas **diferenças**, considerando que cada diferença abre espaço para o jogo e, daí, para a transformação (cf. *ibid.*) (grifos nossos).

O resultado do jogo textual é redutivo, pois aborta as possibilidades de multiplicidade de sentidos, observa Iser; assim, quando se toma uma decisão, no sentido de acrescentar um significado ao texto, o movimento do jogo se detém (cf. *ibid.*). O significado do texto, segundo o autor, se transforma numa espécie de “suplemento” que é engendrado através do jogo e isso significa que não há significado prévio ao jogo (cf. *ibid.*, p. 109).

Iser (cf. *ibid.*) observa que da mesma forma que surge espaço entre autor e leitor, também surge no texto literário, assim ele descreve três níveis nesse tipo de texto: a) o nível estrutural, cujo objetivo é mapear o espaço; b) o nível funcional, que tentará explicar o objetivo; c) o nível interpretativo, que se questionará por que jogamos e por que precisamos jogar; a diferença surgida entre os diferentes níveis é a que provoca o movimento para diante e para trás, e dessa forma abre os espaços do jogo entre as posições que separa (cf. *ibid.*).

O menor espaço do jogo, segundo Iser, é aquele produzido pelo significante fraturado, e esse é, ao mesmo tempo, denotativo e figurativo: assim, o significante fraturado perde a função denotativa para passar a ter a função figurativa, mas sem perder o que significava como denotativo (o significado básico), assim, o movimento do jogo converte o significante fraturado numa matriz de duplo significado: denotativo e figurativo simultaneamente, invocando alguma coisa engendrada pelo texto, mas que não é pré-dada por ele (cf. *ibid.*). Quando o leitor concebe o que o texto esboça, ele atribui um significado ao suplemento e, aí, o jogo se encerra (*ibid.*, p. 110-111).

Outro espaço do jogo é dado pelo esquema. Esse, segundo Piaget³⁷ (1975 apud, *ibid.*), em sua teoria do jogo, é o produto do empenho que temos em nos adaptar ao mundo em que estamos. Mas os esquemas não só facilitam a adaptação ao mundo físico através de sua internalização para que possam funcionar em nível subconsciente, também podem ser usados para “moldar coisas de outro modo inapreensíveis”, ou seja, nos concedem a possibilidade de assimilar objetos de acordo com nossas necessidades e/ou tendências (*ibid.*, p.111). Quando ocorre essa inversão de esquema de acomodação (o primeiro) para esquema de assimilação (o segundo) é quando se produz a diferença e se abre o espaço do jogo (cf. *ibid.*). A diferença acontece porque o esquema original fica em segundo plano; embora continue mantendo sua forma original, é deslocado pelo esquema invertido (assimilação) que, no lugar de imitar algo, serve para “representar” o “irrepresentável” (cf. *ibid.*, p.112).

³⁷ A obra de Piaget citada por Iser é **Nachahmung. Spiel und Traum, Gesammelte Werke, nº 5**, (Trad. Leo Montada, Stuttgart, Ernst Klett, 1975, p. 178-216).

Assim, Iser observa que tanto o significante fraturado quanto o esquema invertido abrem o espaço do jogo e põem o jogo em movimento, e o texto torna esse movimento uma matriz geradora de algo novo (cf. *ibid.*). O movimento é dirigido por estratégias e cada estratégia permite um tipo de jogo diferente. Existem quatro estratégias (cf. *ibid.*, p.113): a) **Agon** é o padrão de jogo quando o texto se centra em normas e valores conflitantes (é luta, é debate); b) **Alea** é o padrão de jogo baseado na sorte e na imprevisibilidade (através da desfamiliarização, atinge o inconcebível); c) **Mimicy** é um padrão de jogo designado para criar ilusão (o denotado pelo significante deve ser tomado como o que diz); d) **Ilix** é padrão de jogo em que as posições são subvertidas, canceladas, recortadas ou carnavalizadas (ressalta os pontos de vista das posições assumidas no jogo) (grifos do autor).

Essas estratégias podem combinar-se de várias formas diferentes e segundo a combinação cada uma assume um papel (cf. *ibid.*, p. 114). Os jogos que resultam dos papéis são produzidos de acordo com regras: reguladoras (funcionam de acordo com as convenções estabilizadas), e aleatórias (liberam o restrito pelas convenções) (cf. *ibid.*). Segundo Iser:

[...] o jogo do texto não é nem ganho, nem perda, mas sim um processo de transformação das posições, que dá uma presença dinâmica à ausência e alteridade à diferença (*ibid.*).

e, conseqüentemente, o resultado do jogo nunca será pré-dado pelo texto; é o resultado da **transformação** do material pré-dado contido no texto (cf. *ibid.*). A transformação se dirige sempre a alguma meta a ser cumprida pelo leitor e, assim, o jogo do texto poderá ser concluído de vários modos: a) em termos semânticos, pelo fato de ser traço dominante no ser humano querer compreender as coisas, desviando-se do que não lhe é familiar; b) com intuito de obter experiência: abrindo-se ao texto com o objetivo de que nossos valores sejam influenciados e/ou modificados pelo texto; c) com intuito de obter prazer: dando precedência ao deleite (cf. *ibid.*, 116-117). Cada um desses modos, conclui Iser (cf. *ibid.*), representa uma tendência com a qual pode ser realizado o jogo do texto.

Até aqui focalizamos o nível estrutural do texto literário e, também, a forma como ele convida o leitor a entrar no jogo do texto, criado a partir das diferenças entre os níveis que apresenta. No que se refere ao nível funcional do texto (qual a função do jogo?) –, Iser aponta para a transformação como caminho de acesso ao inacessível, experiência que nos dá prazer justamente porque nos concede atingir o inacessível. Já no nível interpretativo (“por que jogamos e por que precisamos jogar?”), o autor explica que jogamos para ter acesso a um meio que permite transpor fronteiras ao mesmo tempo em que satisfaz necessidades tanto

epistemológicas como antropológicas: epistemológicas porque nos impregnam a presença com uma ausência (esboçada pelo texto e negada pela autenticidade do resultado do jogo, pois esta é encenada ou representada); antropológicas porque nos permitem atingir aquilo que nos é recusado (cf. *ibid.*, p. 118). Portanto, o jogo do texto literário nos permite “estender a nós mesmos” pelo fato de nos conceder tanto ter a ausência como a presença (*ibid.*).

Com base nas formulações de Iser, acreditamos que os espaços do “jogo do texto” que se abrem à interpretação do sujeito leitor (cf. ISER, 2002) podem entrar em relação com o espaço do equívoco e da historização dos sentidos de que fala Orlandi (cf. item 2 deste capítulo) para formular seu conceito de leitura como processo discursivo. Parece-nos que esses espaços (do “jogo do texto” e do equívoco) correspondem ao lugar da interpretação, onde é possível produzir “outros sentidos” e onde se torna propício a produção do “deslocamento”: explorar esse lugar é propiciar a possibilidade de que aconteçam identificações, no registro do imaginário e do simbólico, por parte de um sujeito (cf. ORLANDI, 2002a).

Como já antecipamos no final do capítulo 1, acreditamos que a prática de leitura de um certo tipo de literatura nas aulas de língua espanhola exporá de forma potencializada o sujeito leitor ao lugar do “equívoco” e do “estranhamento”, forçando-o a entrar “no jogo do texto” e de “encerrar” esse jogo alcançando o que ele acha ser “seu(s) significado(s)” (cf. ISER, 2002). Parece-nos que o importante, no caso, é essa experiência de o sujeito entrar em tal jogo (para encerrá-lo ou nele permanecer) a que poderá fortalecer a malha de sua subjetividade explorando suas potencialidades pois, como investimento poderá vir a significar certas inversões e promover a repetição histórica, necessária e fundamental para que um sujeito se inscreva numa outra memória de dizer, lembrando que a materialidade da língua espanhola, justamente e como observa Zoppi-Fontana (1995), expõe o brasileiro ao equívoco na própria.

Para que, na prática de ensino de língua espanhola, o sujeito não seja uma vez mais “o lugar cego que resulta automaticamente dos processos de identificação” (ORLANDI, 2002a), queremos interferir nessa prática mediante gestos que propiciem a produção de um transferencial – isto é, marcado pelo deslocamento tanto no registro do imaginário quanto do simbólico do sujeito da aprendizagem; por isso, construiremos instrumentos que nos possibilitem propiciar e detectar tais deslocamentos nesses dois registros, como ficará exposto no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

NOSSA EXPERIÊNCIA – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Este capítulo, como já anunciado, versará sobre nossa experiência piloto. Nele nos centraremos em apresentar as condições de sua produção. No item 1, faremos uma descrição geral de tal experiência para, no item 2, realizar a apresentação do recorte do corpus, fazendo referência aos objetivos da experiência. No item 3, faremos a descrição da instituição e dos vários aspectos que dizem respeito ao lugar (social, institucional) ocupado por nossos aprendizes. Feito isso, no item 4, exporemos os programas do curso oferecido para os dois grupos que participaram da nossa pesquisa, e faremos uma análise do livro didático adotado, incluindo a antecipação do sujeito-leitor que este implica. Finalmente, ainda no item 4, explicaremos como fizemos a seleção dos textos literários que incluímos nesse programa de trabalho e quais foram as atividades realizadas no desenvolvimento dos cursos.

1. As linhas gerais da experiência

Começaremos dizendo que trabalhamos com dois grupos de ELE (A e B), em nível Básico I. Ambos foram oferecidos pelo Departamento de Cursos de Extensão (DCEX) da Universidade São Judas Tadeu. Como nesse Departamento os programas dos cursos de espanhol se articulam com base no livro didático (doravante LD) *Planeta E/LE* da editora Edelsa, esse foi também, em nosso caso, o instrumento que organizou os conteúdos a serem oferecidos. No grupo A, as aulas se organizaram para dar conta do estudo das quatro primeiras unidades do referido LD (relativas ao nível básico) e, no final do curso, introduzimos a leitura de um texto literário, tal como será devidamente descrito no item correspondente. No grupo B, a sequência das quatro unidades foi escandida pela introdução de textos literários vinculados a práticas de leitura que também definiremos em detalhe ao longo deste capítulo.

2. O corpus

O corpus do nosso trabalho está composto pelos enunciados das respostas aos questionários aplicados aos grupos de aprendizes de língua espanhola, bem como pelas produções escritas que estes fizeram ao longo do curso, como veremos detalhadamente a seguir. Sua totalidade encontra-se gravada no CD que acompanha a presente dissertação.

Com relação aos questionários, devemos esclarecer que foram aplicados em ambos os grupos, porém em dois momentos diferentes: um ao início e o outro ao final do curso. O primeiro questionário, doravante Q1, foi preparado para que pudéssemos esboçar o perfil dos aprendizes que frequentavam o curso, e detectar as imagens que eram capazes de projetar sobre a língua espanhola, a literatura e a prática da sua leitura, no início desse curso. Além de disponibilizá-lo na íntegra, tal como foi aplicado nos referidos grupos, o transcrevemos a seguir:

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿De dónde eres?
3. ¿Dónde vives?
4. ¿Cuál es tu dirección?
5. ¿Dónde naciste? ¿Cuándo?
6. ¿Cuál es tu número de teléfono?
7. ¿Qué curso haces en la universidad?
8. ¿Ya has hecho algún curso universitario anteriormente? ¿Dónde? ¿Cuál?
9. ¿Has estudiado lengua o cultura hispánica anteriormente? ¿Dónde? ¿Por cuánto tiempo?
10. ¿A qué se debe tu interés por la lengua española?
11. ¿Te gusta leer?
12. ¿Con qué frecuencia lees y qué lees?
13. ¿Qué tipo de lectura te gusta más? ¿Por qué?
14. ¿Qué te parece la literatura? ¿Te gusta leer literatura?
15. ¿Te gustaría leer literatura en este curso de español? ¿Por qué?
16. ¿Qué esperas de este curso?

Com relação ao segundo questionário, doravante Q2, aplicado no final do curso, tentamos medir a preferência dos aprendizes pelos tipos de texto que tinham aparecido ao longo do curso, além de tentar detectar se tinham surgido novas imagens sobre a língua espanhola, a literatura e a prática de sua leitura. Transcrevemos a seguir as perguntas do Q2, esclarecendo que se encontra na íntegra, tal como foi entregue aos alunos, no:

Evalúa las respuestas a las siguientes preguntas atribuyéndoles una puntuación de 1 a 3, considerando que 1 es la máxima puntuación que puedes atribuir y que 3 es la mínima.

1. A lo largo del curso hemos leído varios tipos de textos. ¿Cuál te ha gustado más?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

¿Por qué?

2. ¿Qué tipo de texto te resultó más fácil de leer?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

3. ¿Qué tipo de texto te ha producido mayor placer al leerlo?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

4. ¿Con qué tipo de texto te ha parecido que consigues aprender más sobre la lengua española?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()

- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

¿Por qué?

5. ¿Qué tipo de texto te ha motivado más para estudiar la lengua española?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

6. ¿Qué imagen tienes de la lengua española al terminar el curso?

- Una lengua para el mercado de trabajo ()
- Una lengua de cultura ()
- Una lengua que sirve para viajar y hacer nuevos amigos ()

7. ¿En el Básico II, próximo módulo del curso de español, con qué tipo de texto te gustaría trabajar más?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

8. ¿Después de haber terminado este curso ha cambiado tu opinión sobre la lengua española? ¿Por qué?

Sí ()

No ()

Un poco ()

9. ¿Qué actividades te han gustado más en el curso? Clasifica de 1 a 6, siendo 1 la puntuación máxima y 6 la mínima).

- Escuchar grabaciones de los diálogos ()
- Leer los textos del libro ()
- Leer textos literarios
- Escribir ()
- Hablar ()
- Hacer ejercicios de gramática()

Vale ressaltar, ainda com relação à produção dos questionários, que deixamos aos pesquisados o critério de responder às perguntas em português ou em espanhol. Antes dos alunos responderem aos questionários, lemos todas as questões em voz alta e respondemos a todas as dúvidas que foram surgindo; em alguns casos, sobretudo na aplicação do Q1, usamos o recurso da tradução à língua portuguesa. Optamos por realizar os questionários em língua espanhola para explorar a possibilidade de entrar em contato com essa língua também nessa ocasião.

Já no que se refere à outra parte de nosso corpus, isto é, às produções escritas pelos aprendizes obtidas nas atividades realizadas no decorrer do curso, o objetivo era detectar e analisar as marcas discursivas que pudessem indicar possíveis deslocamentos nas posições-sujeito (cf. Pêcheux, 1988), tentando fundamentalmente estabelecer uma comparação entre a produção dos aprendizes do grupo A com a do grupo B.

3. Sobre a instituição e nossos aprendizes

A Universidade São Judas Tadeu é uma instituição privada de ensino superior da cidade de São Paulo, que possui dois campi, um no bairro da Mooca e outro no bairro do Butantã. Além de oferecer cursos de graduação e de pós-graduação, tanto no nível *latu sensu*

como *strictu sensu*, a instituição tem um departamento de cursos de extensão (DCEx), dentre eles os de língua estrangeira, tanto para seu corpo discente quanto docente.

O Curso de Espanhol é ofertado pelo DCEx dividido em seis módulos, dois para cada nível (Básico, Intermediário, Avançado), com uma carga horária de 48 horas/aula cada um. O livro adotado é *Planeta E/LE*, publicado pela editora Edelsa.

Todos os alunos que frequentaram as aulas dos dois cursos Básicos de Espanhol 1 da Universidade São Judas Tadeu eram regularmente matriculados na graduação dessa instituição. Pelo fato de ser um curso livre e pago, nem sempre o departamento responsável consegue adesões suficientes para a abertura de turmas. Em razão disso, o curso Espanhol 1 foi oferecido à comunidade discente excepcionalmente de forma gratuita a fim de garantir, para a realização de nossa pesquisa, duas turmas de no mínimo 10 e no máximo 20 alunos. Embora o curso fosse gratuito, as normas seguidas foram as praticadas habitualmente pelo DCEx para quaisquer cursos de extensão oferecidos por esse departamento: 75% de frequência obrigatória e bom aproveitamento do curso. A seleção dos alunos dos dois cursos que participaram de nossa experiência piloto foi realizada pelo próprio DCEx, considerando a ordem de inscrição e a avaliação do histórico escolar dos interessados. Nossa forma de avaliação consistiu na correção de vários exercícios, produções escritas e orais, e a aplicação de uma prova escrita. Ao término do curso, como é de praxe no DCEx dessa instituição, os alunos que obtiveram a frequência mínima exigida e mostraram um bom aproveitamento receberam um Certificado da Universidade São Judas Tadeu, fato que mencionamos porque, com a obtenção de tal documento, todos os alunos podem convalidar a carga horária de 48 horas como atividades complementares obrigatórias dos cursos de graduação.

No caso dos dois cursos que oferecemos, a grande maioria dos aprendizes não tinha ainda nenhum curso superior completo, como fica registrado ao ler o gráfico 2, do Anexo 5³⁸ (A5 – G2), e era oriunda do curso de Administração de Empresas. No grupo A, os 18 alunos que o integravam provinham desse curso; já no grupo B, de um total de 16 alunos, 4 eram de Ciências Contábeis e 1 de Desenho Industrial.

Dentre os 34 alunos que constituíram os dois grupos, mais da metade dos nossos sujeitos-aprendizes tinha entre 19 e 25 anos de idade (A5 – G1), e todos fizeram o ensino fundamental e médio na escola pública. Boa parte do grupo provinha de uma classe social de baixo poder aquisitivo e frequentava a faculdade como beneficiária de bolsas de estudo, sendo

³⁸ Ver no Anexo 5, Gráfico 2. Doravante, faremos esta referência colocando A4-G2.

que, o primeiro contato com a língua espanhola em uma situação de aprendizagem formal (A5 – G3) foi através dos nossos cursos.

A seguir apresentaremos o programa do curso.

4. Programa do curso

Foram seguidos dois programas, um para cada grupo. As aulas do grupo A se ativeram ao programa, às atividades e aos exercícios das quatro primeiras unidades do livro *Planeta E/LE 1*, e aos correspondentes do seu livro de exercícios. Acrescentamos a leitura de um conto, sem avançar em outras atividades, como descrito no plano de curso que se encontra no Anexo 4. A inclusão de apenas um texto literário no grupo A teve como objetivo oferecer uma amostra para que o aluno pudesse ter um parâmetro comparativo e, assim, pudesse se manifestar com relação aos textos que classificamos do seguinte modo: a) diálogos do LD, b) outros textos do LD, c) textos literários, introduzidos por nós em nossos programas.³⁹

Já o grupo B teve o mesmo programa, entretanto foram substituídas as atividades denominadas “350 millones”, presentes em cada unidade do *Planeta E/LE 1*, por um texto literário com atividades desenhadas por nós, conforme veremos mais detalhadamente ainda neste capítulo.

Passemos, neste ponto, a apresentar a análise do livro didático adotado.

4.1 Análise do livro didático: *Planeta E/LE 1*

Planet@ de Matilde Cerrolaza, Oscar Cerrolaza e Begoña Llovet é um livro didático destinado ao ensino do espanhol como língua estrangeira procedente da Espanha e editado pela Edelsa. Está articulado em quatro volumes (*Planeta, 1, 2, 3, 4*). Cada volume tem em torno de cinco unidades temáticas e cada unidade está organizada em seis seções seguidas a rigor: “Introducción al tema”; “Órbita 1”; “Órbita 2”; “Tarea Final”; “350 millones”; “Recuerda”; “En Autonomía”. Acompanha cada volume um caderno de exercícios chamado “*Libro de referencia gramatical: fichas de ejercicios*”. A coleção oferece ainda para o professor, além dos referidos materiais, o *Guia didático*, um CD com as gravações para os exercícios de compreensão auditiva, uma pasta com transparências como material de apoio

³⁹ Todos esses textos que acabamos de enumerar encontram-se no Anexo 6 (todos os textos do LD) e no Anexo 7 (todos os textos literários selecionados por nós) desta dissertação.

para as aulas e um vídeo com imagens que ilustram ou acompanham as gravações dos exercícios de compreensão auditiva.

Esse material foi lançado em 1998 e teve um grande apogeu no Brasil logo de início, sendo adotado, dentre outras, por instituições de ensino de São Paulo de grande renome, como os Cursos de Espanhol do Colégio Miguel de Cervantes, a Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (COGEAE - PUC/SP), o Colégio Visconde de Porto Seguro, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), bem como por escolas de idiomas como a WIZARD. O material foi apresentado no Brasil como *Planet@ - Versión Mercosur*, que consta de um anexo ao livro original cujo objetivo, segundo se depreende da leitura da introdução, é apresentar amostras das variantes iberoamericanas e tratar dos aspectos contrastivos entre espanhol e português. Já o *Libro de referencia gramatical* se apresenta sob o nome de “Versión Brasileña” com a inclusão, no final dele, *Diccionario de Falsos Amigos Español – Portugués, Portugués – Español* de Balbina Lorenzo Feijóo e Rafael Eugenio Hoyos-Andrade.

Planet@ teve grande aceitação no Brasil por se tratar do primeiro material de ensino/aprendizagem formal de ELE que se apresentou sob a perspectiva do enfoque comunicativo com ênfase no “enfoque por tarefas”. A editora o apresenta até hoje com o seguinte enunciado: “*Planet@*, como *última evolución del método comunicativo*, propone los planteamientos metodológicos y estratégicos más modernos para la adquisición del Español como Lengua Extranjera” (grifos nossos).⁴⁰

Corroborando essa ideia de “última evolución del método comunicativo”, os autores definem o livro, na sua Introdução, como um *novo* manual que se enquadra numa metodologia eclética sob um *novo* conceito pedagógico no âmbito do ensino de idiomas que tem como base o enfoque comunicativo, princípios oriundos da revalorização do sujeito-aprendiz e da dimensão psicológica e emocional da aprendizagem e da pedagogia do positivo (cf. CERROLAZA, [...], LLOVET, 1998, p. 3, tradução nossa).

É interessante observar as designações de “novo” e de “novidade”, que produzem o efeito de inovação, de transformação, quando, em síntese, como conseguiremos mostrar, este LD parafraseia, reproduz uma tradição de ensino de espanhol fortemente marcada pela presença de conteúdos, de regras e de observações gramaticais. Com base em observações de

⁴⁰ Disponível em: <http://www.edelsa.es/cata.php?tematica=metodos&tipo=catalogo&nivel=1>. Acesso em: 20/05/2009.

Coracini (1999), poderíamos dizer que, como em toda abordagem inovadora de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o autor de LDs “não se dá conta” de que apenas desloca o seu olhar de uma forma para outra: “não o enfoque comunicativo tal como vinha sendo trabalhado”, mas “a última evolução do método comunicativo”; não apenas os exercícios gramaticais ou a simples produção de um texto, mas uma tarefa final coroando cada unidade. Embora as bases teóricas do enfoque comunicativo anunciem um equilíbrio entre as destrezas, *Planet@* privilegia nitidamente a linguagem oral. Segundo os autores, a “Práctica Global” da “Órbita 1 – nome dado às partes que compõem cada uma das unidades – corresponde a uma atividade significativa na qual se exercita a competência comunicativa, mobilizam-se os recursos obtidos na órbita em questão e se ativam as destrezas. Dessa forma, na primeira “Práctica Global”, a atividade proposta é preencher os dados de um documento (Documento Nacional de Identidade da Espanha), para depois conversar com os colegas e verificar se há alguma semelhança com os dados por cada um deles utilizados.

Esse privilegiar a linguagem oral pode ser colocado em relação com uma instância que compreendemos como política: o *Planet@ ELE 1* contextualiza de forma específica a maioria de seus exercícios e atividades de modo a preparar o aprendiz para ter uma experiência (de intercâmbio, de estudo) na Espanha. Por exemplo, a primeira “Tarea Final”⁴¹ solicita do aprendiz que preencha um formulário, destinado a estrangeiros residentes na Espanha, para solicitar permissão de trabalho.

A seguir analisaremos *Planet@ ELE 1* com o objetivo de descrever o ponto de contato que se trava com os espaços jurídico, econômico e político descritos por Nunes (2003) como as três instâncias ideológicas determinantes na produção de leitura, já apresentadas no capítulo 2. Acreditamos que a partir da análise que faremos sobre como essas instâncias permeiam o material didático, e mais especificamente as atividades de compreensão escrita propostas, poderemos levantar indícios sobre como é concebido o sujeito-leitor e de que forma este material didático determinará certos gestos de leitura.

Começaremos pela análise da instância do jurídico, apontada por Nunes (2003), que se deixa transparecer pelo funcionamento da regra, sua aplicação e sua interpretação. O livro *Planet@ ELE 1* norteia-se pelo estudo da gramática uma vez que cada unidade, sobre uma área temática e por meio dos expoentes funcionais, apresenta uma sistematização gramatical que o aluno tem que aplicar na realização dos exercícios. Essa rotina de trabalho estabelecida

⁴¹ O objetivo da “Tarea Final” das unidades do *Planet@*, segundo os autores, é que o aluno coloque em prática todos os conteúdos aprendidos até aquele momento, o que lhe permitirá grande autonomia e tomada de decisões (cf. CERROLAZA M., [...], O. LLOVET, B. 1998, p. 3).

pelo LD nos permite observar que é possível que o aluno interprete que, se ele aprender bem a regra, será “bem sucedido” nas práticas que o livro solicita. Fazemos esta observação pensando, a partir de formulações de Orlandi (2002a, p. 208), que se trata aqui da repetição formal que consiste justamente na mera aplicação de uma regra. Por meio dessa rotina, o aluno percebe uma maneira de obter os resultados esperados e vai construindo seu modo de ler de forma linear e unívoca, construindo assim uma imagem da língua estrangeira e de seu funcionamento como se estes se reduzissem a um conjunto de normas e de vocabulário. Dessa forma, o aprendiz crê que apenas conhecendo a gramática e o vocabulário terá o domínio do idioma e conseguirá se comunicar perfeitamente em qualquer situação.

Ao relacionar *Planet@ ELE 1* com a instância do econômico, constatamos que o livro apresenta uma grande “poluição” visual, devido à coexistência de diferentes materialidades textuais, propiciadas pelas novas tecnologias, em um mesmo espaço. Trata-se de fotos, desenhos, gráficos, tabelas, entre outros, apresentados ao aluno a fim de facilitar-lhe a assimilação do conteúdo, com o “máximo de informação” e o “mínimo de leitura” (cf. NUNES, *ibid.*, p. 39). Isso, ainda com base em formulações desse estudioso, coloca o aluno num espaço lógico-pragmático de urgências, decisões e escolhas, tornando-o impotente para produzir sentidos de outro modo (cf. *ibid.*, p. 38). Por exemplo, na atividade “350 millones” referente à primeira unidade, o aluno se depara com um texto escrito muito simples do lado de um mapa e seguido de uma planilha com registros estatísticos e um gráfico⁴². Frente a essa diversidade de materialidades, a leitura é facilitada e o aluno realiza a tarefa proposta sem precisar refletir, pois apenas deverá registrar as “informações” ou os “dados” literalmente *dados* na planilha, no mapa, no texto escrito, e no gráfico. A leitura é realizada sobre materialidades que se apresentam em espaços logicamente estabilizados, daí que o exercício de ler se articule sobre as noções de rapidez, otimização e produtividade, próprias do discurso econômico que vigora na sociedade atual. Com isso, o aluno é forçado à interpretação única, aquela que preexiste à sua leitura, uma vez que o próprio exercício de compreensão visa a “repetição empírica” (cf. ORLANDI, 2002a) das informações do texto.

Pensando, agora, em vincular o LD à instância do político (NUNES, 2003), podemos observar que tal instância permeia o livro *Planet@ ELE 1* indicando uma matriz ideológica que diz respeito ao “prestígio da língua espanhola” enquanto a sua presença no mundo – pessoas que falam essa língua, países em que é oficial – assim como a “soberania da Espanha sobre os países hispano-americanos”, especialmente no que tange ao âmbito econômico. Com

⁴² Ver no Anexo 6, texto 3a. Doravante, faremos esta referência colocando A6-T3a.

relação ao “prestígio da língua espanhola”, podemos citar a seção denominada “350 millones”, recorrente em cada unidade do livro, que faz referência explícita à presença dessa língua no mundo. Nessa seção, a atividade proposta na primeira unidade trata dos países que têm como língua oficial o espanhol (A6-T3a e T3b); na segunda unidade, trata dos problemas das grandes cidades, colocando como exemplo Lima e Buenos Aires (A6-T9a e T9b); na terceira, expõe o perfil da família média na Espanha e na Argentina (A6-T13a e T13b); na quarta, trata da povoação indígena do continente americano (A6-T20a-b-c-d); e na quinta e última unidade do livro (que não entrou em nosso programa de Básico I), apresenta as datas de fatos históricos relevantes na Espanha e no México.⁴³

Com relação à “soberania da Espanha sobre os países hispano-americanos”, podemos destacar os textos que fazem referência ao grande número de imigrantes oriundos dos países sul-americanos e africanos naquele país, que faz parte da Comunidade Europeia, tal como se explicita na unidade 5 do LD. Já quando são abordados os países hispano-americanos, apontam-se os problemas, os dados étnicos e as culturas indígenas necessitadas de apoio internacional. Assim, podemos observar que nos dois textos apresentados na seção “Órbita 4” intitulados: “La familia Pérez vive en Espana” (A6-T14) e “La familia Gutierrez vive en la Sierra de Perú” (A6-T15) discutem-se as atividades cotidianas dos membros de cada uma das famílias. Uma das particularidades do pai da família espanhola é que colabora como voluntário em uma ONG, enquanto a mãe trabalha como voluntária um dia por semana ensinando espanhol a imigrantes. Ela apadrinha um menino do Peru que, coincidentemente, é o filho da família Gutierrez e que pode ir à escola graças a ser apadrinhado por essa família.

Essas marcas nos dão indícios de uma ideologia que perpassa o livro *Planet@ ELE 1*, dando destaque, como acabamos de apresentar, à presença da língua espanhola no mundo e à soberania da Espanha sobre os países hispano-americanos. Nesse sentido, o LD se inscreve numa discursividade cuja circulação permeia diversos âmbitos do ensino da língua espanhola no Brasil, vinculada ao Estado Espanhol e a instâncias – bancos, editoras, grandes firmas – que promovem essa língua como “recurso econômico” (cf. FANJUL, 2008). Corroborando a ideologia da hegemonia da Espanha frente aos outros países hispânicos, Berdugo (2001) mostra que a expansão do espanhol como língua veicular é uma vantagem para a Espanha, já que ela se coloca como elo entre a Europa e a comunidade hispânica mundial: “La posición de

⁴³ Todos esses temas são sempre tratados com ênfase nos números: na primeira unidade registram-se quantos países falam espanhol e quantos habitantes tem cada país; na segunda, quantos são os lugares de interesse e quais os problemas das capitais dos países latino-americanos apresentados; na terceira, quanto ganha uma família espanhola e uma argentina e quanto gastam com alimentação; na quarta, quantos indígenas há em cada um dos países da América Hispânica; por último, na quinta unidade, são registradas as datas de acontecimentos históricos da Espanha e do México.

España como puente o como nexo entre Europa y el resto de la comunidad hispanohablante puede colocarnos en una situación de privilegio con respecto al mercado europeo.”

Planet@ ELE 1, com sua concepção gramatical da língua espanhola, apresenta-se como um instrumento linguístico que coloca a Espanha e a língua espanhola numa posição dominante ao mesmo tempo que reduz a língua. Corroborando essa ideia, Auroux (2001) declara: “do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor” (p. 69). No livro há uma clara redução da língua a uma única função, a comunicativa, que subjaz à gramática e ao vocabulário, apagando dessa forma a complexidade que qualquer língua tem na vida humana, seja como organizadora do mundo cognitivo, seja como participante da produção imaginária e do não comunicável, entre outros (cf. FANJUL, 2008). Com o intuito de promover e de expandir o espanhol, mais uma vez, acaba-se encobrendo a diferença própria da língua, mediante a retomada de gestos de um processo de gramatização tradicional (conteúdos e regras gramaticais), como já antecipamos, e submetendo-o a uma “nova forma”: a instrumentalização ao serviço da comunicação imediata e da solução, como já dissemos, das urgências de um sujeito pragmático.⁴⁴ Esse processo de gramatização, que retoma o tradicional sob a forma do “novo” (cf. supra), tem implicações políticas. E, nesse reducionismo da língua, a leitura acaba sendo afetada, uma vez que se evidencia uma relação direta e unívoca entre as palavras e as coisas, como se o significado das palavras fosse inerente a elas e coubesse ao aluno apenas extraí-lo.

Outra característica marcante do livro *Planet@ E/LE 1* é a quase inexistência de seções de leitura, em detrimento da ênfase dada à produção oral. Os tipos de texto são sob a forma de diálogos e/ou de pequenos textos fabricados⁴⁵ a partir dos expoentes funcionais que vão pautando a gramática e o vocabulário apresentados numa sequência hierárquica que obedece ao grau de complexidade linguística. Os exercícios de expressão escrita solicitados aos aprendizes ora se limitam ao reconhecimento e à cópia de informações explícitas no texto (repetição empírica), ora a escrever um texto no molde do apresentado por esse LD (repetição formal). Por exemplo, na seção “350 millones” da unidade três do livro¹, são apresentados

⁴⁴ Segundo Auroux (2001): “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (p. 65). Porém, mais do que uma descrição metalinguística, o processo de gramaticalização proporciona a Ocidente um meio de conhecimento e **dominação sobre as outras culturas do mundo**, dessa forma a gramática e o dicionário são concebidos pelo autor como verdadeiros **instrumentos linguísticos** que mudam a ecologia da comunicação (cf. AUROUX, 1998: apud, DINIZ, 2008, p. 31) (grifos nossos). AUROUX, **La Raison, le langage et les normes**. Paris: Presses Universitaire de France, 1998.

⁴⁵ No Anexo 6 desta dissertação, colocamos os textos das quatro primeiras unidades do *Planet@ E/LE 1*.

dois textos, um que discorre sobre a típica família de classe média espanhola (A6 –T13a) e o outro sobre a Argentina (A6 –T13b). O exercício de compreensão propõe as seguintes questões: “¿Cómo es la familia?, ¿Qué cosas tienen?, ¿Cuál es la renta per capita?, ¿Qué es lo más importante para cada familia?”. O aprendiz precisa apenas copiar um trecho do texto para responder às perguntas. E como atividade final ele deve escrever um pequeno perfil da família de classe média brasileira, ou seja, ele reproduz o modelo do texto desse LD, somente deve mudar algumas informações pontuais, como número de filhos, metros quadrados da casa, renda per capita, entre outras. Assim, os textos apresentam-se sem história e ficam reduzidos a um conjunto de palavras e frases, com um sentido pré-dado e sem relação com a “vida do aluno-leitor”, o que comporta uma “quebra com a historicidade” (GRIGOLETTO, 1999, p.84).

Tanto no que tange à compreensão de textos como à sua produção, a disseminação de sentidos não é facilitada, já que as atividades propostas visam o mero exercício de língua, priorizando a correção gramatical e o uso do vocabulário com um único sentido. Como afirma Coracini “[...] ler em aula de língua estrangeira equivale a realizar mais [...] um exercício de língua, de gramática e vocabulário.” (1999, p. 13), não permitindo que o aluno acrescente ao texto “um novo fio”(ibid), por outras palavras, não permite que ele deixe suas marcas ao se significar, ao interpretar.

Concluimos assim que o material didático analisado, *Planet@ E/LE 1*, convoca o sujeito-aprendiz à “repetição empírica” e à “repetição formal” dificultando a “repetição histórica” (ORLANDI, 2002a, p. 208) e a construção de sentido na sua necessária historicidade.

Passaremos, neste ponto, a realizar a apresentação dos parâmetros que nortearam a seleção dos textos literários introduzidos no programa do grupo A e do grupo B.

4.2 A seleção dos textos literários

As motivações que levam a escolher textos literários para serem lidos na aula de ELE podem estar relacionadas ao que classificamos, a partir de nossas observações na prática docente, como: razões de cunho linguístico-discursivo, cultural e/ou afetivo. As primeiras, de cunho linguístico-discursivo, tentam contemplar a facilidade e/ou dificuldade de compreensão que o texto escolhido apresenta, por exemplo, em termos de aspectos temporais: marcadores de tempo, tempos e modos verbais; em termos de vocabulário, o campo lexical com o qual queremos que o aluno se familiarize; ou ainda, em termos de gênero, quais procedimentos de

coerência e coesão queremos que ele conheça. As segundas, de cunho cultural, seriam as que levam à escolha de determinados textos literários com o intuito de aproximar os alunos aos expoentes “consagrados” (em diferentes âmbitos e com diferentes sentidos) da literatura espanhola e hispano-americana mediante as obras dos grandes autores, épocas e/ou movimentos literários. Seria o caso de textos emblemáticos do ensino do ELE, como *El ingenioso hidalgo Don Quixote de La Mancha*, *Cien años de soledad*, bem como textos de escritores como Pablo Neruda, Federico García Lorca, Lope de Vega, Julio Cortázar, entre outros. Já as terceiras, de cunho afetivo, são as que levam o docente pelo simples prazer de sua leitura e por acreditar que seus alunos possam usufruir do mesmo gosto/ prazer. É uma forma que os docentes têm de compartilhar as leituras das quais gostam, ora porque estas lhes provocam determinados sentimentos de estranhamento ou por se reconhecerem neles, ou ainda por reconhecerem um cenário que lhes é familiar e que os ajuda para a compreensão do mundo. De fato, esse tipo de escolha nem sempre tem razões que possam ser explicitadas. Existem outras razões, além das descritas acima, que podem dirigir a seleção dos textos literários a serem usados dentro da sala de aula, mas não vamos aprofundar nelas, uma vez que fogem do escopo de nosso estudo. Em nosso caso, essa série de fatores não deixava de estar presente, porém, o que mais nos orientava na seleção dos textos era a série de razões que expussemos no item 3 do capítulo 2 desta dissertação. Nesse sentido, queremos dar destaque para uma observação: não buscávamos instrumentalizar a literatura, queríamos explorar o que ela carrega, como a prefiguração mais próxima do funcionamento do real da língua e, também, queríamos aproveitar que nela “a língua chega toda” – interferindo na gradação à qual a língua ficava submetida no do LD que já apresentamos.

No contexto da instituição na qual realizamos nossa experiência, o programa do curso ficou fortemente subordinado ao livro *Planet@ E/LE 1* devido, como já observamos, a uma questão institucional. Conhecendo os textos pré-definidos pelo livro didático adotado e de acordo com nossa proposta de leitura literária, decidimos adotar textos do gênero fantástico e narrativas breves.

A escolha de textos breves – entre os quais também incluímos narrativas breves e contos – deu-se porque permitiria que os alunos realizassem sua leitura (e re-leituras) no curto espaço de tempo da aula. Já a decisão pela escolha do gênero fantástico teve como base a conceitualização elaborada por Todorov (2007), que passamos a apresentar, por causa da produtividade que pode vir a ter na pesquisa que desenvolvemos.

Segundo o autor (ibid.), a literatura fantástica caracteriza-se como uma variedade da literatura ou, como se diz comumente, um gênero literário. Ele procura definir uma regra que

funcione para os textos e que permita classificá-los como obras fantásticas; nesse sentido, afirma que “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (ibid., p. 31). A partir da formulação dessa regra, são necessárias três condições para que uma obra possa ser classificada como fantástica (cf. ibid., p. 37-39): a) a primeira é a hesitação; ou seja, precisa-se de um elemento estranho que a provoque; b) a segunda condição é a necessidade de o leitor se identificar com uma das personagens; c) a terceira é a de o leitor não poder fazer nem uma interpretação alegórica nem uma interpretação poética da leitura do texto. A primeira e a terceira dessas condições são as que constituem principalmente o gênero, sendo que a segunda, de acordo com Todorov, não é imprescindível (cf. ibid.).

Para o autor, o fantástico se situa no limite entre dois gêneros: o estranho e o maravilhoso (cf. ibid., p. 50). O estranho acontece quando os fenômenos descritos são explicáveis, já o maravilhoso, quando os acontecimentos não se explicam; nas palavras de Todorov:

O fantástico [...] dura apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se o que percebem depende ou não da “realidade”, tal qual existe na opinião comum. No fim da história, o leitor, quando não a personagem, toma contudo uma decisão, opta por uma ou outra solução, saindo desse modo do fantástico. Se ele decide que **as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos**, dizemos que a obra se liga a um outro gênero: o **estranho**. Se, ao contrário, decide que **se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais os fenômenos podem ser explicados**, entramos no gênero do **maravilhoso** (ibid., p. 47-48) (grifos nossos).

Até o momento apresentamos as definições do fantástico, mas não abordamos a “função” que a leitura dessa literatura teria em nossos cursos, razão crucial pela qual escolhemos esse gênero, pensando o fantástico como uma função que atravessaria a prática de ensino, abrindo potencialmente um espaço para o sujeito se relacionar com a língua estrangeira a partir de lugares e sentidos estranhos, não conhecidos e não estabilizados, e interferindo assim na relação pragmática que o LD trava entre esse sujeito e o mundo. Tratar-se-ia de uma tentativa de reforçar o sentimento de estranhamento vinculado ao de transgressão.⁴⁶ Nesse sentido, vale a pena tomar uma das conclusões que formula Todorov ao afirmar que “[...] o fantástico permite franquear certos limites inacessíveis [...]” embora possamos duvidar que os acontecimentos sobrenaturais não sejam mais que pretextos; por

⁴⁶ Segundo Todorov, durante muito tempo o fantástico teve a função social que mais tarde foi ocupada pela psicanálise:

[...] a Psicanálise substitui (e por isso mesmo tornou inútil) a literatura fantástica. Não se tem necessidade hoje de recorrer ao diabo para falar de um desejo sexual excessivo, nem aos vampiros para designar a atração exercida pelos cadáveres: a Psicanálise, e a literatura que, direta ou indiretamente, nela se inspira, tratam disto tudo em termos disfarçados (ibid., p. 169).

isso, acrescenta, “a função do sobrenatural [no gênero fantástico] é subtrair o texto à ação da lei e com isto mesmo transgredi-la” (ibid., p. 167-168). Com relação à função literária do fantástico, sabe-se que “[a] narrativa elementar comporta dois tipos de episódios: os que descrevem um estado de equilíbrio ou desequilíbrio, e os que descrevem a passagem de um a outro” e a intervenção do sobrenatural facilita, torna mais cômoda e rápida essa passagem (cf. ibid., p. 172-73). Portanto, “quer seja no interior da vida social ou da narrativa, a intervenção do elemento sobrenatural constitui sempre uma ruptura no sistema de regras preestabelecidas e nela encontra justificação” (ibid., p. 174).

Pelas especificidades que a literatura fantástica apresenta – a hesitação, o elemento sobrenatural –, acreditamos que este gênero potencializaria o efeito que a leitura de textos literários tem sobre o sujeito-leitor. Pensamos que o fantástico poderia precipitar o deslocamento do sujeito aprendiz em relação a formas de dizer habituais no território conhecido de sua língua de origem e a sentidos cristalizados e legitimados aos quais se submete.

A seleção de textos literários foi realizada, fundamentalmente, para construir o programa do curso de Espanhol Básico I, correspondente ao grupo B, com o qual se fez a leitura e as atividades de cada um dos textos literários escolhidos⁴⁷. Embora fosse realizada a leitura de um dos textos para o grupo A⁴⁸, não se avançou com as atividades, objetivando que esse grupo de aprendizes pudesse ter um contato com a materialidade literária e assim detectar a impressão que eles tinham a partir da observação em sala de aula e das respostas do Q2.

Ao escolher cada texto, levamos em consideração o gênero, sua extensão, certos parâmetros linguístico-discursivos, o interesse que poderia suscitar nos alunos, além do fato de serem textos muito significativos para nós, como docentes. Cabe observar que dois dos quatro textos que iríamos utilizar na sala de aula tinham alguns aspectos em comum: o autor e o tema. Trata-se de “Animales en los Espejos” (de *El Libro de los Seres Imaginarios*, 2005) e de “Borges y Yo” (de *El hacedor*⁴⁹, narrativa presente em *Obras Completas: 1923-1972*, 1974), ambos do escritor argentino Jorge Luis Borges. Os dois abordam o duplo; no primeiro, o narrador descreve dois mundos, o especular e o humano; no segundo, trata-se da dualidade do ser.

Já no que se refere aos outros dois textos escolhidos, que descrevemos a seguir, pouco tinham em comum, com exceção de ambos pertencerem também ao gênero fantástico e de

⁴⁷ Os textos literários escolhidos encontram-se no Anexo 7 desta dissertação.

⁴⁸ Ver plano de aula Anexo 4.

⁴⁹ Informação disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Borges_y_yo. Acesso em: 20/01/2009.

terem como tema a morte. O primeiro desses contos é “El Almohadón de Plumas” (em *Todos los Cuentos*, 1997), do uruguaio Horacio Quiroga. Nele, narra-se minuciosamente a agonia vivida pelas duas personagens frente ao adoecimento inexplicável e sem causas aparentes sofrido por Alicia que, aos poucos, vai se extinguindo na morte. Pela falta de certezas sobre o que acontece durante a narração, o leitor só consegue encontrar explicações dentro da própria narrativa. É no fim do conto que o narrador revela a causa da morte de Alicia: um ser monstruoso encontrado no travesseiro de plumas da personagem é o responsável pelo destino irreversível e inexorável que a leva à morte. Já o conto “El Árbol de Oro” faz parte de uma coleção de histórias curtas denominada *Historias de Altamira* (1961)⁵⁰ da escritora espanhola Ana Maria Matute.

Ao redor desses quatro textos organizamos uma série de atividades que articularam a experiência de leitura de literatura realizada fundamentalmente no Grupo B; a partir de tal experiência, os alunos produziram textos escritos que, como já antecipamos, integram o corpus que analisaremos no capítulo 4.

4.3. Sobre como articulamos a experiência de ler os textos literários

A primeira aproximação ao texto (no caso do grupo A, a única) foi sempre realizada mediante a leitura em voz alta, efetuada pelo professor do curso. Várias foram as razões para tal. A primeira delas respondia à imagem que os aprendizes têm da língua espanhola, que identificam como “bonita”. Segundo Souza Junior, esta imagem é uma das que impele os alunos a estudar e, também, funciona como um dos pivôs que dá sustento ao processo de ensino-aprendizado dessa língua (cf. 2008, p. 30). Essa imagem está presente nos enunciados das respostas dos questionários dos nossos alunos, que analisaremos no próximo capítulo.

A segunda razão pela qual decidimos que as leituras dos textos literários deveriam ser feitas, na primeira aproximação, em voz alta e pelo professor, foi a ideia de colocar um mediador entre o texto literário e os sujeitos-aprendizes. Bajard (2007) descreve a “sessão de mediação” (ibid., p. 44) como um dispositivo formal que possibilita a aproximação da literatura às crianças ainda não letradas. Na nossa experiência, o “mediador” era a voz do leitor, que abria as portas para que os aprendizes entrassem em contato com a dimensão do universo da escrita literária. Consideramos que essa aproximação, mediada pelo suporte da voz – uma metonímia do oral – era importante, uma vez que detectáramos nos enunciados do

⁵⁰ Informação disponível em: < http://en.wikipedia.org/wiki/El_%C3%A1rbol_de_oro>. Acesso em: 20/01/2009.

Q1, aplicados no início dos cursos, um distanciamento com relação à prática da leitura literária, como será observado no capítulo 4.

A terceira razão teve a ver com a consideração do apego que o brasileiro tem à língua oral. Conforme destaca Orlandi (2002b),

[O]s brasileiros têm – diferentemente dos europeus – uma relação frouxa com a escrita e um apego forte à oralidade. Na comunicação administrativa, por exemplo, as pessoas lêem os papéis mas ‘acreditam’ mais no que lhes é dito oralmente, confirmado verbalmente (p. 28).

Segundo a autora, esse fato é devido à “descontinuidade” que, de forma específica (por razões históricas⁵¹), se travou entre escrita e oralidade no português do brasileiro.

No que tange às atividades a serem realizadas pelos sujeitos-aprendizes do grupo B que preparamos para esses textos, apoiamo-nos nas considerações que Grigoletto (1995) faz sobre a importância de levar o aluno a perceber que não existe uma única leitura, nem tampouco um significado já dado para um texto, além de incentivá-lo a não se comportar como um mero reproduzidor de significações já feitas (cf. *ibid.*, p. 110). A materialidade do texto literário facilitou esta tarefa porque, apesar de apresentar de forma potencializada a ambiguidade, o duplo sentido, o vaivém semântico, a desestabilização dos sentidos – enfim, o universo que Pêcheux designa como poesia, ao dizer que nada dessa é estranho à língua (1990, p.51), não produziu resistências, como poderia ter acontecido; pelo contrário, o grupo demonstrou forte capacidade de exposição à alteridade.

As atividades propostas que foram realizadas pelos aprendizes encontram-se descritas no Anexo 8 desta dissertação. Todavia, é importante ressaltar que durante as atividades, no decorrer do curso, permitimos que, na produção oral e escrita, os sujeitos-aprendizes fizessem suas colocações de forma livre e espontânea, sem silenciá-los, e com isso abrimos espaço para a diversidade e para a produção de significados. As interpretações que os aprendizes fizeram do texto, após a leitura do mesmo – realizada pelo professor –, mediante a série de atividades produzidas em sala de aula, era compartilhada pelo grupo de alunos de forma oral, com o objetivo de que cada um deles pudesse reformular as primeiras hipóteses sobre o texto antes de avançar para a produção escrita solicitada como “lição de casa”.

Chegamos assim ao capítulo 4 onde apresentaremos a análise dos resultados da experiência descrita.

⁵¹ Dentre as principais: pelo apagamento da língua geral, que nunca foi, como oralidade, legitimada na escrita (cf. ORLANDI, 2002b).

CAPÍTULO 4

NOSSO CORPUS - CRISTALIZAÇÕES E DESLOCAMENTOS

Neste capítulo, como já adiantamos, apresentaremos a análise de um recorte de nosso corpus de pesquisa. Para tal, nos apoiaremos, fundamentalmente, na perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa e trabalharemos em dois níveis:

a) no item 1, ao analisar os enunciados registrados no Q1 e no Q2, nos centraremos no plano do registro do imaginário, isto é no plano da glosa (SOUZA, 2007) que sobre a língua, a literatura e sua leitura realizam os aprendizes. Por isso, num primeiro momento, trabalharemos sobre os enunciados registrados no Q1 com o intuito de detectar as imagens que aí surgem com relação a esses três objetos. Num segundo momento, tomando como corpus os enunciados que aparecem nas respostas ao Q2, nos centraremos em detectar se essas imagens ficam congeladas ao longo desse curso inicial do processo de ensino-aprendizado ou se são submetidas a uma certa descristalização. Por último, tomando como apoio certos gráficos produzidos com base nos registros de Q2, poderemos colocar em relação determinados aspectos dos dois questionários para analisar pontos de contato e diferenças entre o Grupo A – para o qual oferecemos um curso quase exclusivamente norteado pelo livro didático *Planet@* – e o grupo B, para o qual o programa do curso previa a inclusão de textos literários;

b) já no item 2, trabalharemos no plano do registro do simbólico – especificamente, na elaboração da escrita em língua espanhola –, sobre um recorte que realizaremos a partir do total de produções realizadas por nossos aprendizes ao longo de cada um dos dois cursos oferecidos (Grupo A e B), tal como detalhamos no capítulo 3. Neste caso, tentaremos estabelecer comparações entre as produções dos dois grupos e detectar marcas linguístico-discursivas que indiquem possíveis deslocamentos de posição-sujeito.

1. No registro do imaginário

Como anunciamos no capítulo 3 e retomamos na introdução deste, ao pedir que os alunos respondessem aos questionários pretendíamos recolher um corpus que nos possibilitasse, por meio da análise, detectar as imagens que o sujeito aprendiz projetava no início do processo acerca da língua espanhola, da literatura e da leitura desta. Esse foi, fundamentalmente, o objetivo da aplicação do Q1, e a referida análise será realizada no item 1.1.

Já por meio da aplicação do Q2, no final do curso, visávamos obter registros, ainda no plano do registro do imaginário, que nos permitissem detectar se as imagens iniciais se mantinham ou haviam sofrido algum tipo de reformulação, por efeito de os aprendizes terem passado por um processo que os colocava em relação direta com a língua espanhola. A análise desta parte do corpus será realizada no item 1.2.

1.1 As imagens iniciais

Começaremos por designar as imagens mais recorrentes detectadas nos enunciados das respostas ao Q1, tanto no grupo A quanto no B. Nesse sentido, veremos que algumas delas estão vinculadas a um pré-construído que afeta o dizer desses sujeitos-aprendizes, antes de entrarem em contato com a língua num contexto formal de ensino-aprendizado.

Do total de 34 aprendizes que responderam ao questionário (Grupo A e B), 22 deles afirmaram, mediante diferentes formas de dizer, que o interesse pela língua espanhola se devia a que ela os tornaria mais aptos para serem aceitos no mercado de trabalho. Tais enunciações indicam que, no início do processo, esses sujeitos **supunham certos saberes** à língua espanhola e que estes se relacionavam ao que promete uma “língua veicular”. Celada (2002) observa que a língua espanhola no Brasil a partir da década de 90, em virtude da assinatura do tratado do Mercosul bem como de outros fatores relativos ao processo de globalização, começou a se apresentar como veicular: isto é, como uma língua de sociedade, que está em toda parte – que é urbana, estatal ou mesmo mundial –, língua de troca comercial e de transmissão burocrática (cf. p. 18).⁵² Vale ressaltar que a autora observa que, antes dos anos 90, o brasileiro não supunha à língua espanhola um saber pelo qual valesse a pena o fato de se submeter ao trabalho de estudá-la; por isso, naquele cenário era habitual deparar-se com enunciados que expressavam o sintoma dessa relação: “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?” (ibid).

A partir da análise de nossos enunciados, temos indícios para dizer que o pré-construído existente antes dos anos 90 no Brasil, a respeito da língua espanhola – como uma língua parecida ao português e que, portanto, era fácil, fato pelo qual não era preciso submeter-se a seu estudo – perdeu força e não afeta os sujeitos dos enunciados registrados nas respostas ao Q1. Ao mesmo tempo, podemos observar que uma outra imagem vai se fortalecendo e cristalizando, indicando a configuração de um novo pré-construído: a língua

⁵² A definição de língua veicular na qual a autora se baseia é de Deleuze e Guattari (1977), obra já referida em nota de rodapé do capítulo 1.

espanhola como uma língua de negócios, o que no corpus analisado por Celada (referido fundamentalmente a propagandas de escolas de línguas nos anos 90) ainda era impensável. Nesse sentido, Sousa (2007), em pesquisa realizada para a dissertação de mestrado, já constataria que a imagem do espanhol como “segunda” língua de negócios (depois do inglês) marcava a relação inicial dos aprendizes de sua pesquisa, pois, nos enunciados por ela recolhidos, esses sujeitos já se submetiam às evidências de tal imagem como um pré-construído. No entanto, na pesquisa realizada por Lemos (2008), na qual a autora analisava propagandas de escola de línguas, é possível ver que esse pré-construído está ainda em fase de produção e que, para tanto, nesses discursos, se recorre à memória discursiva do inglês. Assim, o nome da escola, seguido do fragmento “Inglês-Espanhol” contribuiria ao fortalecimento dessa imagem de língua veicular que vemos que está em fase de consolidação. Nesse sentido, nosso corpus se insere nesse trabalho da memória discursiva, que implica uma reformulação imaginária: vemos, assim, que a referida imagem já se apresenta como uma evidência, como algo dado e “já pensado”, para nossos aprendizes.

A seguir, apresentamos alguns enunciados nos quais aparece essa imagem; todos eles respondiam à pergunta: “¿A qué se debe tu interés por la lengua española?”⁵³

- (1) Mi interés por la lengua española estas ligado a **mi trabajo i mi formacion** (aluno 1 -grupo B) (grifos nossos).
- (2) É uma língua muito bela, adoro aprender e também porque **vai enriquecer meu currículo** (aluno 1- grupo A) (grifos nossos).
- (3) Por que é uma língua diferente da língua Portuguesa e que tem uma cultura diferente também. **A exigência do mercado de trabalho** (aluno 5 -grupo B) (grifos nossos).
- (4) Trabaja en una empresa y hablo con los clientes del Mercosul (aluno 10 -grupo B).
- (5) Se debe por interes profesional, na oficina onde trabalho ablo con muchos extranjeros, principalmente da América do Sul (aluno 3 -grupo A).

Vale a pena destacar que no enunciado (3), no fragmento “é uma língua diferente da língua Portuguesa”, detectamos mais uma marca a favor da hipótese de que essa língua espanhola estaria sendo reconhecida como uma língua outra, produzindo uma antecipação que supõe uma interrupção da rotina de uma memória segundo a qual a língua espanhola era, para o brasileiro, uma extensão da própria (cf. CELADA, 2002, p. 245).

Ao mesmo tempo, contraditoriamente, é preciso que reconheçamos – atentando para a materialidade da língua de nossos enunciados – que, apesar do que observamos no plano do imaginário com relação a uma possível substituição da imagem de língua fácil pela imagem

⁵³ Todos os fragmentos transcritos neste capítulo são registrados tal qual aparecem nas respostas dos questionários.

de língua veicular, alguns dos estudantes não responderam em português.⁵⁴ Diante de um questionário com perguntas elaboradas em espanhol, se sentiram convocados a ocupar uma posição e a ocuparam; de nosso ponto de vista, essa posição seria alimentada por uma ilusão de competência espontânea (cf. CELADA, 2002), o que funcionaria como indício de que esses aprendizes ainda viam a língua espanhola como uma projeção da própria.

Nos enunciados das respostas dos questionários de nossos aprendizes, também constatamos diversas formas de qualificar a língua espanhola como “bonita”, imagem que parece ser importante para esses sujeitos-aprendizes terem decidido se submeter a seu estudo. Essa imagem já foi detectada por Souza Junior (2008), na pesquisa de Iniciação Científica que realizou sobre as imagens projetadas sobre a língua espanhola por alunos de diferentes semestres do curso de letras habilitação Espanhol, da Universidade de São Paulo. O pesquisador notou que essa imagem estava estreitamente relacionada para o sujeito brasileiro à sonoridade da língua, e que se mantinha no decorrer do seu processo de aprendizagem (cf. p. 30).⁵⁵

- (6) Mi interés por la Lengua Española se debe pelo fato de ser una lengua muy **Bonito de hablar** [...] (aluno 9 -Grupo A) (grifos nossos).
- (7) A lingua espanhola é um **charme**, acho **muito lindo** esse idioma. (aluno 4 -Grupo B) (grifos nossos).
- (8) Por que me gusta e para mi trabajo futuro. Por que es **bonito el sonido**, me encanta las canciones (aluno 6 - grupo A) (grifos nossos).
- (9) Mi Gusta mucho la lengua española, por que é uma **lingua muito bonita de se falar** e é a terceira lingua mais falada no mundo, e a segunda no mundo corporativo (aluno 8 - grupo A) (grifos nossos).

Passaremos, a seguir, a analisar os enunciados que responderam à pergunta: “¿Qué te parece la literatura? ¿Te gusta leer literatura?”, anunciando que os sujeitos de nossa pesquisa projetaram, em sua maioria, uma imagem negativa tanto dela quanto de sua prática de leitura. A seguir, pinçamos alguns, pela produtividade que podem ter para esta reflexão:

- (10) A literatura é muito **complexa** não gosto (aluno 17 - grupo A) (grifos nossos).
- (11) Acho a literatura, um pouco **chata**, na verdade não gosto muito de literatura (aluno 8 -Grupo A) (grifos nossos).
- (12) No mucho (aluno 1 – grupo B).

Os dois primeiros enunciados têm em comum o fato de apresentarem explicitamente designado o impacto negativo da literatura sobre os sujeitos. Embora no enunciado (11) o

⁵⁴ Tanto no grupo A quanto no B houve alunos que não responderam em português.

⁵⁵ Essa imagem foi uma das razões, como já mencionamos no capítulo 3, que colaboraram na decisão de ler os textos literários em “voz alta” em nossos cursos de língua espanhola, nos quais a literatura se fez presente com modalidades diferentes.

sujeito amenize seu “não gostar” quando modaliza sua asserção dizendo: “não gosto muito”, o adjetivo “chata” carrega uma imagem mais forte do que a que está inscrita no adjetivo “complexa” do enunciado (10). Nesse sentido, vejamos o seguinte enunciado no qual é projetada uma outra forma de distanciamento – ou melhor, de não identificação – entre o sujeito e a literatura:

(13) La literatura para mi es muy importante, pero tengo PREGUIÇA de hacer este tipo de lectura pela **linguagem non utilizada**, pelo **vocabulário antigo** (aluno 9 - grupo A).

É interessante observar que o aprendiz se distancia da prática da leitura literária pelo motivo de a literatura ter “linguagem non utilizada” e “vocabulário antigo”. O sujeito projeta uma imagem segundo a qual a materialidade linguístico-discursiva da literatura lhe provoca um estranhamento, uma vez que ela não se inscreve em discursividades contemporâneas. Com base em reflexões desenvolvidas por Payer, poderíamos dizer que “passado” se relaciona com “obsoleto” (2006, p. 155) e que há aí um indício de não identificação que aponta para uma posição sujeito “indeterminado” que, tomado pelo desânimo, como também poderíamos formular a partir de considerações de Payer, “não teria forças” para investir no gesto de se sobrepor a esse efeito de sentido (cf. Payer, 1995). Segundo a autora (ibid., p. 41), tratar-se-ia de um sujeito que não é capaz de ter “força de vontade” diante do “empreendimento” que lhe suporia realizar a leitura de literatura e que, portanto, sucumbe. Talvez, poderíamos dizer que o sujeito aprendiz que recebíamos na sala de aula, por certas observações que já fizemos com relação a sua identificação com discursividades do Mercado, não teria como aderir a uma relação com a literatura, devido a que seu vínculo mais marcante com a língua viria por um viés pragmático: essa língua lhe forneceria a possibilidade de ter acesso a uma inclusão no mundo do trabalho, satisfazendo suas urgências mais imediatas.

No fragmento do enunciado (13) em análise, há uma marca linguístico-discursiva com relação à qual o próprio enunciador expressa sua relação com a literatura: “PREGUIÇA”, fragmento para o qual dá destaque mediante maiúsculas e sublinhado. Todavia, é preciso observar que esse fragmento entra em contradição com um anterior que expressa a projeção da literatura como “muy importante”. Passaremos a ver em que consiste tal contradição.

Em outros enunciados, as imagens positivas sobre a literatura (e sua prática de leitura) aparecem vinculadas a um saber que a ela é suposto, no caso, especificamente relacionado com “cultura” é “história”:

- (14) Vejo a literatura como uma certa **cultura** do país pois foi através da Literatura que tivemos o prazer de conhecer obras dos “Genios” (aluno 5 - Grupo B) (grifos nossos).
- (15) Gosto de literatura. Acredito que a literatura de um país ajuda a conhecer melhor a **cultura** (aluno 13 - Grupo B) (grifos nossos).
- (16) Gosto muito de ler literatura (Brasileira), pois mostra importantes acontecimentos na história do Brasil
 - Graciliano Ramos
 - Machado de Assis
 - Clarice Lispector
 - etc (aluno 14 - Grupo B).

A contradição de que falamos faz operar dois sentidos que poderíamos expressar da seguinte forma: “é importante porém eu não posso”, o que nos permite inferir que o sujeito sofre uma exclusão com relação a esse objeto, para ele “inatingível”. Com relação ao enunciado (16), é interessante observar que nele a imagem de literatura se identifica com a “Literatura Brasileira” e seus autores. Acreditamos que essa identificação seja forjada pelo discurso da instituição escolar; nesse sentido, retomamos Orlandi (2002a) quando apresenta as instâncias do domínio do imaginário que caracterizam o que ela chama de “identidade linguística escolar” do brasileiro. Uma delas tem a ver com o “saber literário” que todos aqueles que frequentaram a escola “têm que ter”: no caso específico da literatura equivale a “saber as obras e os autores mais importantes da literatura brasileira e portuguesa” (cf. *ibid.*, p. 208-209). Em nosso enunciado, justamente aparece a alusão à importância (no caso, ligada à história) e o enunciado não culmina num ponto final, pois na linha seguinte, parece continuar com a menção de uma série de nomes de autores. Essa quebra na sequência linear ou na horizontalidade da escrita – pois os nomes são elencados numa lista vertical – nos permite estabelecer uma relação com certas práticas de enumeração dos textos escolares e considerar o enunciado como atendendo a uma necessidade de “provar” esse saber literário de que fala Orlandi (*ibid.*); nesse sentido, a enunciação também funcionaria como uma prova (que opera no sujeito como um efeito de sentido) que restou da relação que o aprendiz manteve na escola com esse campo de saber – a literatura. Portanto, há aí uma “demonstração de saber”, ligada a uma forma de memória trabalhada nessa instituição; porém, também podemos observar que aparece aí o jogo memória/esquecimento, marcado mediante uma enumeração que, na materialidade da escrita, se encerra mediante a forma “etc”, pista de uma incompletude. Portanto, poderíamos concluir que a contradição de que falamos aparece entre a relação que sintagmaticamente se trava entre “literatura” e “importância”, e o elenco paradigmático dos grandes autores da literatura (brasileira).

No seguinte enunciado, que pinçamos de nosso corpus, também surgem as imagens de um saber literário instituído pela escola, neste caso, identificado com Literatura Brasileira e

Portuguesa: obras (Primo Basílio, Memórias Póstumas de Brás Cubas) e autores (Jorge Amado).

(17) Literatura algumas são interessantes, como Primo Basílio e Memórias Postumas de Brás Cubas, já os livros do Jorge Amado as **palavras são difíceis**, torna-se **cansativo** (aluno 2 - Grupo B) (grifos nossos).

1.2 A reformulação imaginária

A aplicação do Q2 pressupunha uma hipótese: a de que no imaginário dos sujeitos (do Grupo A e B), ao entrar em contato com o real da língua ao longo do curso, haveria reformulações. No grupo B, também pensávamos que as imagens detectadas no início com relação à literatura seriam afetadas pelo confronto com determinadas experiências de leitura literária que realizamos durante o curso.

Devemos começar registrando que, nos enunciados das respostas à pergunta do Q2 “¿Después de haber terminado este curso há cambiado tu opinión sobre la lengua española? ¿Por qué?”, foram recorrentes, em ambos os grupos (A e B), as imagens sobre a “facilidade e/ou dificuldade de aprendizagem” dessa língua. Como já expusemos em 1.1, a imagem de língua fácil – que poderíamos expandir mediante a sequência “espanhol - língua parecida - língua fácil” (cf. CELADA, 2002, p. 31) – não apareceu nos enunciados das respostas do Q1 e, por isso, chegamos a observar que ela parecia ter sido deslocada pela imagem de “língua veicular”, chegando a postular que esta estaria se sobrepondo à primeira e, dessa forma, a falta de suposição de um saber seria substituída pela suposição de “saberes ligados ao veicular”. Lembremos de fragmentos como “vai enriquecer meu currículo”, “mi trabajo i mi formación”, “a exigência do mercado de trabalho”, que funcionam como indícios de um sujeito interpelado pelo mercado, se submetendo a esses sentidos e supondo à língua espanhola a capacidade de lhe dar acesso ao mundo do trabalho. Porém, também observamos que, ao responder o Q1, alguns deles ocuparam uma posição-simbólica que vinculamos a uma “ilusão de competência espontânea”, absolutamente vinculada a um imaginário – não manifesto expressamente mas inscrito na materialidade da língua produzida – do espanhol como língua “parecida e fácil”, com relação à qual projetaram ter uma competência espontânea ao não escrever em português. Vejamos os enunciados nos quais a contradição entre língua fácil/língua difícil aparece expressamente formulada:

- (18) Antes yo pensava **que eras más fácil** esa lengua ahora yo entendí que é más interesante y con palabras que parecen ser o que no son (aluno 16 - grupo A) (grifos nossos).
- (19) Porque **não é tão fácil** falar español como os “cursos milagre”, é mais complexa e apaixonante do que parece, a maneira que é organizada a língua é muito inteligente (aluno 1 - grupo B) (grifos nossos).
- (20) Bom gostei de poder ter uma noção da língua e da cultura, porem **achei que fosse mais fácil** de aprender, conclui que não? (aluno 5 - grupo B) (grifos nossos).
- (21) Pois não imaginava que fosse tão prazeroso saber falar outra língua, **sem contar que é mais difícil que imaginava** (aluno 9 - grupo B) (grifos nossos).

Os fragmentos aos quais damos destaque indicam que o pré-construído de língua fácil ainda mostra sua incidência no registro do imaginário dos aprendizes e surge, como fruto de uma espécie de efeito retroativo (um efeito “rebote”); quando o sujeito entra em contato com a língua, com o real de uma língua que “chega toda”, esse objeto se reconfigura sob a projeção de uma nova antecipação: é, na verdade, uma língua “difícil”. Observamos na horizontalidade da enunciação desses aprendizes uma divisão da temporalidade: com base em observações de Payer (2006, p. 158), diríamos que há um plano temporal que coincide com o momento da enunciação, no qual a língua se percebe como difícil, menos fácil; e um outro plano anterior ao da enunciação, no qual é projetada uma representação da memória de língua, que aparece como “narrada”, como “designada” (“yo pensaba que era más fácil”, “achei que fosse mais fácil”, “sem contar que é mais difícil que imaginava”) – enfim, como já “deixada para trás”.

Assim retomando o enunciado (21), escrito em português,

Pois não imaginava que fosse tão prazeroso saber falar outra língua, **sem contar que é mais difícil que imaginava** (aluno 9 - grupo B) (grifos nossos).

aparece uma relação entre duas temporalidades, sendo que na “anterior”, essa língua já era difícil (não tanto quanto agora). Devemos observar que esse sujeito também não apresentou sua enunciação em espanhol nas respostas ao Q1, o que nos reforça a ideia de que “facilidade” e “ilusão de competência espontânea” estão vinculadas pois, neste caso, reconhecer a língua estrangeira como difícil não propiciou a toma da palavra em espanhol.⁵⁶

A seguir, para poder abordar o imaginário sobre literatura e sobre sua leitura, apresentaremos e analisaremos os enunciados registrados nas respostas à primeira questão do Q2: “A lo largo del curso hemos leído varios tipos de textos. ¿Cuál te ha gustado más? ¿Por

⁵⁶ Aproveitamos para observar que, ao responder ao Q2, outros sujeitos também escreveram em português, o que é muito significativo.

qué?”.⁵⁷ Dentre as formulações produzidas pelos alunos que indicaram o texto literário como aquele do qual mais tinham gostado (50% no grupo A e 80% no B), começaremos por analisar uma das produzidos pelo Grupo A – em cujo curso, tal como detalhamos no Anexo 8, fizemos apenas a leitura em voz alta de um conto. Passemos, agora, a nosso próximo enunciado:

(22) Me gustan los textos litererios porque tienen **palavras diferentes** y son **mas interesantes** (aluno 5 - grupo A) (grifos nossos).

Surpreende-nos a identificação da literatura com “palavras diferentes” e a relação dessa identificação com “mas interesantes”; aliás, poderíamos observar que a comparação que está em jogo funciona com relação aos outros textos enumerados na pergunta do Q2: diálogos do LD, textos do LD e textos literários. Essa relação reformula a imagem que detectamos no Q1: a projeção da literatura como “chata”, como produzindo “preguiça”. Além de o “interessante” estar precedido pelo advérbio de intensidade “mas” (mais), que dá força à nova imagem.

É interessante observar que a imagem que o sujeito projeta de “palavras diferentes” (sendo que “diferentes” provavelmente se aproxime dos sentidos que tem em português) entra também em contradição com a designação que aparecia no primeiro dia de aula, quando num dos enunciados observávamos o fragmento “as palavras são difíceis”. Estamos, enfim, diante de uma reformulação discursiva: há indícios de um deslocamento pelo qual se passa de projetar “a literatura tem palavras difíceis” a afirmar que “a literatura tem palavras diferentes”.

Vejamos como no seguinte enunciado podemos detectar que esse deslocamento aparece em outras formulações, o que indica que este tem chance de permanecer:

(23) As historias lidas en sala nos deixava a vontade, podíamos imaginar **alem** (aluno 11- grupo B).

⁵⁷ Com a aplicação do Q2 visamos obter registros, ainda no plano do imaginário, que nos permitissem detectar as preferências pelos tipos de texto (diálogos do LD, textos do LD, texto literário) bem como as relações que os sujeitos-aprendizes, de ambos os grupos, foram estabelecendo com esses textos. O texto de que mais gostaram nossos aprendizes de ambos os grupos foi o literário (ver gráfico 1 e 2 do Anexo 9, doravante: A9 – G1 e 2), e sua leitura foi a que maior prazer lhes proporcionou (A9 – G5 e 6). Também foi esse o texto que mais os motivou para continuar estudando a língua espanhola (A9 – G9 e 10). Porém, esse também foi o texto que apareceu com maior recorrência na hora de ser indicado como o mais difícil de ler, frente aos “diálogos do LD”, que foram os mais indicados nas respostas às perguntas sobre qual texto tinha sido o mais fácil na hora da leitura (A9 – G3 e 4). De fato, como docentes, projetávamos que os sujeitos se deparassem com maiores dificuldades na hora de ler textos nos quais a desestabilização dos sentidos, a ambiguidade e a opacidade da linguagem se apresentam de forma potencializada.

A orientação de sentido indicada pela comparação estabelecida pelo fragmento “mas interessantes” no enunciado (22) tem sequência no fragmento que aqui consideramos tão significativo: “imaginar alem”; esse “alem”, quando colocado em confronto com os sentidos que apareciam nas respostas ao Q1, nos permite pensar em algumas relações possíveis para o “aqui” que está aí pressuposto: “a sala de aula” (e tudo o que ela implica), “a literatura (aquela que aparecia fortemente determinada por uma memória escolar)”. Poderíamos interpretar tais dizeres, tais modos de dizer como indícios de que a descristalização de um pré-construído está começando a acontecer; que estamos, enfim, diante de um processo de reformulação de memória discursiva. Esse fragmento, “imaginar alem”, ainda funciona como indício de que um umbral semiótico teria sido atravessado e, nesse sentido, chamam nossa atenção essas duas marcas de generalização: “nos” (pronomes na primeira pessoa plural) e “podíamos” (verbo conjugado nessa mesma pessoa e número), que indicam que esse sujeito, do grupo B, ocupa a posição de um portavoz que percebe o “imaginar além” afeta o grupo do qual ele faz parte, e não se restringe apenas a ele.⁵⁸

No próximo enunciado,

(24) Porque os textos literários nos trazem diversos significados e nos fazem pensar bastante (aluno 14 - grupo B).

o que chama atenção é que a imagem positiva que o sujeito enuncia sobre a literatura e provocada pela diversidade de significados, pela polissemia, pela ambigüidade, pela instabilidade dos sentidos a que esse tipo de texto o expõe – isto é, pelo real da língua que certas regiões da literatura apresentam de forma potencializada, sobretudo, quando as práticas de leitura permitem que o equívoco possa ser explorado. Nesse fragmento também aparece o fragmento “pensar” que podemos pensar como um objeto com o qual se identifica, projetando a possibilidade de não reproduzir mas de “produzir” sentidos. Pareceria que aí começa a se configurar um imaginário sobre a literatura e sua leitura que poderia dar corpo a uma outra posição-sujeito de leitura, que passe a “determinar” significado(s) ou, como diria Iser (2002), a não atribuir significado para que o jogo continue, o que fará com que o sujeito permaneça num “vaivém” e neste se (re)-signifique (ibid.).

Parece-nos interessante, neste ponto, passar a citar um enunciado que traz um aspecto diferente para o deslocamento imaginário que estamos detectando:

⁵⁸ Lembramos que a pergunta foi formulada na segunda pessoa do singular.

- (25) Eu gosto muito de saber **outros povos** e acho muito bem escritos os contos os contos espanhóis (aluna 8- grupo B) (grifos nossos).

Aqui aparece a literatura vinculada a “outros povos”; o enunciador atribui à literatura a capacidade de lhe dar acesso a saberes sobre os outros, ou sobre o outro.⁵⁹ Parece-nos que, nesse sentido, a literatura exploraria a capacidade de se expor à alteridade.

Por fim, passamos ao seguinte enunciado, o último nesta seção:

- (26) Por que los textos literários que la profesora ha leído me ayudaran a desenvolver y **perder lo medo** de escribir y hablar español (aluno 1 - grupo B) (grifos nossos)

Aqui, com o fragmento “perder lo medo”, estamos de novo diante de uma divisão da temporalidade: antes havia “medo”, agora já não há mais. E esse efeito que entra em relação com “escribir”, primeiro, e com “hablar español” é atribuído pelo enunciador a “los textos literários que la profesora **ha leído**”; observamos, na horizontalidade da enunciação desse aprendiz, a importância que toma o que já tínhamos antecipado como um fator favorável: a leitura em voz alta, a voz como suporte da escrita. Interpretamos o fragmento “escribir y hablar” como um indício de que algo vai interferindo na memória de um sujeito atrelado a uma forte e marcada descontinuidade entre oralidade e escrita com relação ao português brasileiro.

Os enunciados que surgiram, da aplicação do Q2 no grupo B, em resposta à pergunta “¿Con qué tipo de texto te ha parecido que consigues aprender más sobre la lengua española?”, nos faz pensar que a dificuldade apresentada pelos textos literários pode favorecer a aprendizagem da língua espanhola (A9 – G8). Vejamos, neste sentido, os seguintes enunciados que surgiram em resposta a essa pergunta, e apresentam o sentido de que o texto literário ajuda mais no processo de aprendizagem da língua espanhola:

- (27) Los textos Literarios tienen muchas palabras diferentes. Los **diálogos** del libro son tiene para **aprender** los los **cosas sencillos** (aluno 5 - grupo A) (grifos nossos).
 (28) Por tem palavras diferentes que não se usa no dia – dia palavras bonitas, ricas da cultura Espanhola (aluno 5 - grupo B) (grifos nossos).
 (29) Acredito que todos trazem um pouco da cultura estudada, mas como havia dito, acredito que **os textos literários tenham mais para oferecer**, pois **fogem da didática dos livros** e nos trazem palavras e linguagem daquela cultura (aluno 2 - grupo B) (grifos nossos).
 (30) Porque me hace **viajar por la lengua**, por la imaginación de los escritores, conocer a la manera de decir cosas iguales as que decimos, **pero de forma diferente** (aluno 10 - grupo B) (grifos nossos).

⁵⁹ A imagem da língua espanhola como língua que dá acesso à cultura ou culturas de outros povos aparecia nos enunciados registrados nos Q1 e, também, é uma imagem constatada e analisada na pesquisa desenvolvida por Sousa (2007).

- (31) Porque os textos literários fazem refletir sobre o assunto abordado, e para conseguir explicar o que entendemos somos **“forçados”** a entender o significado das palavras, além do que parecem, o que acho muito bom (aluno 1 - grupo B) (grifos nossos).

A maioria dos aprendizes indicou o texto literário, como o texto que mais gostariam de trabalhar no módulo seguinte (A9 – G13 e 14). Vale ressaltar que no grupo B, essa escolha foi quase totalitária, somente 1 aluno escolheu outro tipo de texto. Já frente às atividades realizadas no decorrer do curso os alunos indicaram a produção oral como a atividade que mais gostaram, no grupo B, especificamente, a produção oral concorre igualmente com as atividades de literatura (A9 – G17 e 18).

Neste ponto, passaremos a detectar o que aconteceu no registro do simbólico, isto é no plano da elaboração que da língua espanhola realizaram nossos aprendizes, dando destaque, como já adiantamos, para o fato de que nossa análise ficará restrita à produção escrita.

2. No registro do simbólico

Tomaremos como base parte das produções escritas, tanto do grupo A – cujo curso esteve quase exclusivamente vinculado às atividades propostas pelo LD –, quanto do grupo B – em cujo programa, tal como detalhamos no capítulo 3, introduzimos a leitura de quatro textos literários e as atividades que a estes se referiam. Apesar de tratar-se de cursos com propostas marcadamente diferenciadas – fato que nos poderia levar a pensar que as produções por parte dos alunos seriam claramente “diversas” – começamos por antecipar que as diferenças, mesmo que sejam significativas, também são sutis: no contexto deste trabalho funcionam apenas como indícios de possíveis deslocamentos por parte dos aprendizes numa prática de ensino-aprendizado que definimos como processo de identificação. Assim, nosso intuito não será comparar para realizar medições ou provar e comprovar a hipótese que permeiou nossa experiência, inclusive, porque esta se restringiu a um curso inicial, o que representa uma certa limitação, pois só nos permite elaborar conjecturas indiciais acerca do que aconteceu nesse lapso de tempo que consideramos que, como curso básico, em geral funciona como fundador da relação que um sujeito trava com a língua estrangeira, em nosso caso o espanhol. Porém, também é preciso contextualizar essas conjecturas e pensar que, como elas se referem justamente ao universo da escrita – um espaço pelo qual o brasileiro não tem (tanto) apego (ORLANDI, 2002b) –, ganham mais significação e representatividade.

Começaremos por abordar algumas das produções realizadas em resposta a atividades propostas pelo LD. Posteriormente, pinçaremos algumas produções realizadas depois de ter

concluído as diversas atividades relativas à leitura de um dos textos literários; portanto, neste caso, nos limitaremos a trabalhar com produções do grupo B. Por fim, tomaremos algumas produções do Grupo A e outras do B, relativas à última atividade solicitada e realizada em ambos os cursos, sem que esta estivesse vinculada a uma leitura específica nem fosse prevista pelo LD.

No que tange às atividades realizadas a partir de propostas contidas no LD de ambos os grupos, passamos a apresentar relatos produzidos (após a aula 14, de um total de 16) em resposta ao enunciado da p. 90 do *Planet@ E/LE 1*: “Ahora escribe un texto en el que explicas qué haces en una semana”:

- (32) Me levanto a las 6:30 de la mañana, me ducho y me arreglo. Vo trabajar donde me gusta mucho estar. Cuando vo a la universidad me divirto con mi amigos y aprendo mucho con los profesores, vuelvo a mi casa muy tarde, me ducho y me acuesto. Hago isso a la lunes a viernes. En los sábados me levanto a las 7:30 en la mañana y vo a la universidad porque aprendo español. Cuanto vuelvo a casa, vo jugar futbol, namorar, etc. Me acuesto muy tarde porque me gusta mucho curtir las noches. En los domingos no me levanto muy cedo porque fico acuestado mucho tempo (aluno 13 – grupo A).
- (33) Durante la semana, me llevo a las cinco y cuarto de la mañana, me cepillo los dientes, me ducho y hago el desayuno. Salgo de la casa a las seis en punto, y voy a pie hasta estación de tren Grajaú para ir a trabajar. Entro a las ocho, el almuerzo a las trece, e salgo a las diecisiete. Voy de autobús hasta facultade São Judas, que comienza la clase a la sete y diez de la noche. Tengo merienda a la nueve menos diez de la noche, dónde tomo café con leche con mi amiga Nadir (casi todos los dias).Tengo clase hasta once menos veinte de la noche. Cuando chego en casa, me cepillo los dientes, me ducho y voy dormir a la doce de la noche (aluno 9 – grupo B).
- (34) Texto a cerca del como es mi semana
Yo me levanto a las seis menos diez de la mañana, tomo una ducha y hago el desayuno, despues a las siete menos diez llego lo trabajo, a las nueve en punto hago el desayuno mas una vez y despues a las doze yo armuezo.
A la una en punto vuelvo a trabajar haste las cinco, sago de mi trabajo y voy para mi casa, llego a las cinco y quince, tomo un café y un pan con mantequilla y despues me ducho y voy para la universidad.
A las siete y dez comesan la classe y dez y cuarenta voy para mi casa.
Llego en mi casa a las once y trienta, hago a la cena, me cepillo y me acuesto.
Mi semana es assim, el sabados cuando llevo, tomo una ducha, me acepillo, hago el desayuno y voy para la classe de español, a las nueve in punto llego, despues del la classe voy para mi casa y a la doze y trienta llego en mi casa, armuerzo y hago los trabajos de la universidad.
A noche a veses sago, y al domingos a las doze voy a iglesia, l lego a las una y trienta, armuezo, descanso para poder comesar la semana otra vez (aluno 1- grupo B).⁶⁰

Poderíamos observar que o que prevalece nestes casos é o fato de que os sujeitos-aprendizes realizaram uma produção com base no modelo que o LD apresenta para abordar as funções: “hablar de la frecuencia, de períodos; usar los días de la semana y los verbos reflexivos de actividad cotidiana” (cf. CERROLAZA, LLOVET, 1998, p. 5).

⁶⁰ Esclarecemos que, nestes casos, como se tratava de uma tarefa a ser realizada em casa, recebemos os textos por e-mail; portanto, os apresentamos transcritos na versão digital.

O que podemos observar é que estamos diante de produções que implicam, fundamentalmente, a repetição formal, visando trabalhar a regularização da memória na língua estrangeira (cf. ACHARD, 1999). Nesse movimento, observamos fragmentos que funcionam como indícios de forte coincidência com a memória discursiva outra (a memória do dizer em espanhol) e fragmentos que interpretamos como deslizos que se afastam dessa memória. Ainda prestando atenção para a materialidade, poderíamos dizer que o trabalho de autoria por parte do aprendiz parece afetado, de maneira marcante, pela posição de “ilusão de competência espontânea” à qual fizemos referência em vários momentos deste trabalho e que consideramos, junto com Celada (2002), como determinante na relação brasileiro/língua espanhola.

Passamos agora a abordar duas produções do grupo B⁶¹, realizadas a partir da leitura de um texto literário. Ambas as produções foram realizadas após a leitura do primeiro texto literário: “Animales em los espejos” de Jorge Luis Borges. A atividade proposta (descrita no Anexo 8) consistiu em solicitar a escrita de um texto respondendo à pergunta: “¿Qué ves cuando te miras al espejo?” e visava trabalhar a memória de certos saberes linguísticos abordados até esse momento (a quarta aula de um total de 16): dentre eles, a designação das nacionalidades e das profissões, a expressão da idade, etc. (ver “plano de aula”, em Anexo 4).

Passamos a transcrever a primeira das produções que aqui apresentaremos:

(35) ¿Que ves cuando estas de lante el espejo?

Todo el día vejo una persona diferente: Cuando estoy feliz, siento como si el mundo estivese abierto, yo conseguirei alcanzar todos los deseos, un trabajo mejor, **un puesto el mejor**. Cuando estoy de lante el espejo pienso que a vida puede ser mejor y que depende solamente de mi, no existi la barreria.

Cuando estoy triste soy una persona que no percebe como el mundo es maravilloso, fico cerrada dentro de mi mundo, deixo el soñar.

El espejo puede ser un amigo y un inemigo, cuando me siento fuerte el espejo muestra lá dirección de la felicidad das coisas buenas.

Vejo duas personas diferentes luchando para continuar vivendo (aluno 2 – grupo B) (grifos nossos).

O primeiro aspecto que chama nossa atenção é que o sujeito aprendiz já parece ter sido afetado pelo modo como a literatura que selecionamos para o curso produz sentido, modalidade marcada pelo equívoco e pela exposição à alteridade. Nesse sentido, o sujeito da enunciação não se afirma como uma unidade ao falar de si mesmo, não se submete a essa evidência; ao contrário, se expõe a uma duplicidade que ao longo do texto deságua na divisão entre “estar feliz” e “estar triste”.

⁶¹ Ao longo do curso, como parte do processo de avaliação, na hora de ler essas produções, estas já se apresentaram para nós com um diferencial significativo que gostaríamos de explorar, em meio à leitura e à interpretação de nosso corpus, neste espaço de análise.

Damos destaque para alguns fragmentos do texto porque materializados no **entremeio** das línguas (cf. CELADA, 2002) atingem determinada força expressiva. Tomaremos alguns deles, sem o ânimo de querer ser exaustivos e dar conta de todos os deslizos e marcas que aí aparecem:

- “(T)odo el día”: devemos começar esclarecendo que pensamos que, como docentes e de forma geral, realizamos a avaliação das produções de nossos aprendizes no intervalo entre “o que projetamos que esse aprendiz teria querido dizer” e “aquilo que ele realmente disse”. Isto ocorre justamente a partir de uma marca que indica que não foi atingida aí a regularidade nas formas de dizer, vinculadas a uma memória discursiva outra. Assim, poderíamos aludir ao confronto entre a forma “todo el día” – cuja materialidade indica que esse sujeito já está afetado pelas formas próprias ao funcionamento da outra língua – e a forma que pensamos que poderia entrar na cadeia para produzir coerência discursiva: “todos los días”; porém, o primeiro marcador consegue expressar os efeitos de “cansaço”, produzidos por uma certa rotina, aos quais o sujeito da enunciação parece estar exposto, contribuindo para a referida coerência.
- “un puesto el mejor”, fragmento no qual esse artigo, de difícil aquisição para um brasileiro, sobretudo nesse momento inicial do processo de aprendizado, produz uma significação pela qual o vacilo entre “un puesto mejor” e “un puesto, el mejor” parecem indicar a direção de sentidos que traça o sujeito desejante;
- “El espejo puede ser un amigo y un enemigo, cuando **me siento fuerte** el espejo **muestra lá dirección** de la felicidad das coisas buenas”: parece-nos um fragmento muito rico e gostaríamos apenas de atentarmos para os sentidos que instala “muestra lá dirección”. O vaivém entre “la” como artigo (em espanhol) e “lá”, como dêitico do português, instala, nesse entremeio, uma instabilidade que não deixa de trazer os sentidos de indeterminação de um “lá” que ressoa, nesta análise, como o “alem” do fragmento “imaginar alem” que apareceu enunciado (23).

Na seguinte produção, também será possível detectar um sujeito aprendiz afetado pela prática da leitura de literatura: de um lado, desliza pela língua estrangeira sob o regime da ilusão de competência espontânea; de outro, desliza por ela como se esta funcionasse como um passaporte sem destino fixo (não instrumentalizada para “viajar”, “para saber como comprar no supermercado”, “para se comunicar numa loja”), e não estivesse subordinada a uma gradação. O sujeito exposto a uma língua que, irremediavelmente, “chega toda” responde:

(36) ¿Que miro enfrente del espejo?

La representación física de una sopa de proteínas. Que de una **maneira ordenada**, se **convierte autonoma y ambulante**. De ese **molde**, esta sopa se consiencia de si misma y **interactuar** con ochas **sopas autonomas**.

Pero echa consiencia más allá. La sopa **necesita apoyo**. El apoyo del espíritu, que actua como tú emociones y sentimientos. Entonces esto **espíritu crece y toma forma**, y entonses pasamos llamarlo de alma.

E como la sopa, la alma no incuentrase sola. ¿Su compania? Almas. Cada vez más, y más almas. Espíritus y **sopas más allá de sus ingredientes** estan juntos y vivem en paz y harmonia.

La harmonia que vien y toma forma de Dios. La harmonia de un cuerpo que ejerce pleno control de su brazo y piernas o extase de su existencia, **donde no existe o contexto relativo de bien y malo**.

Cada ingrediente, cada sopa, cada espiritu y alma. El todo faz parte de algo muy más grande do que se creer, infinitas veces más distante **la imaginación muy fértil de cada ser** (aluno 3 – grupo B) (grifos nossos).

Esse texto pode ser interpretado como uma enunciação sobre o próprio processo transferencial que os alunos e a docente estavam vivendo. Os fragmentos que destacamos nas primeiras três linhas indicam uma direção de sentido que vai de “molde” (e todos os sentidos que a esse significante se associam) a “se convierte autonoma y ambulante”, uma metáfora do próprio processo no qual o sujeito se sente envolvido.

Nesse sentido, pensamos que essa produção está permeada pelo desejo de aprender uma língua estrangeira, pelo anseio de ocupar um lugar em que “possa atuar sem interditos sobre a sua língua, um desejo de posse total, onde possa se expressar livremente” (SOUZA JUNIOR, 2004, p. 14). Talvez o fragmento que condensa essa interpretação seja “donde no existe o contexto relativo de bien y malo”, pois pensamos que projeta o lugar que representa para esse sujeito-aprendiz a inscrição total na língua espanhola, momento em que não vai existir mais – no imaginário do sujeito – o acertar e o errar na língua.

De nossa perspectiva, esses textos apontam para uma ruptura a respeito da estrutura “modelar”, designação que utilizamos de forma recorrente nesta dissertação, e que agora aproveitamos para parafrasear por meio de significantes como “emoldurada” e “modelada” no LD. Dizemos estrutura “modelar” porque as amostras de língua desse LD são exibidas como modelo; “emoldurada” e “modelada”, porque está dentro de uma moldura e aparece subordinada a funções comunicativas. Assim, tal estrutura é exibida no espaço do LD para ser retomada e reproduzida pelos sujeitos-aprendizes, com base em repetições empíricas e formais. Já nas produções do grupo B, detectamos marcas que dizem respeito a um possível trabalho de produção de autoria, e não apenas de reprodução.

Por fim, passaremos neste ponto, a apresentar três textos que foram produzidos com relação à última proposta de trabalho em ambos os grupos, o A e o B. Tal proposta era a seguinte: “Escribe un texto contando tus deseos y tus planes para el futuro y explica qué estás haciendo para alcanzarlos”. Numa primeira aproximação, pudemos constatar que, enquanto os aprendizes do grupo A apresentaram produções breves (mais atadas à [re]-produção da estrutura modelar), os do B realizaram produções de maior extensão. A seguir, apresentamos, uma produção de um sujeito-aprendiz de cada grupo:

- (37) Yo tengo muchos planos para mi vida, neste año pretendo en primeiro lugar ser contratada pela empresa que trabajo. Estoy queriendo comprar uno terreno para yo y mí prometido construir nuestra casa.

Quiero estudiar más la materia de matemática y hacer mas amigos, contactos para empezar mi carreira profesional.

En medio de lo año voy sacar mi cartera de habilitacion, preciso de más comodidad para ir de mi casa para mi trabajo e mas tarde para universidad.

En final del año estarei empezando uno curso de lengua inglesa.

Todos los mi planos son de longo plazo en mi vida, tengo uno foco, una vontade de ser una grande empresaria en mina empresa de buffet e eventos, deseo suerte mi misma y ha todos que me ayudaran nessa camino (aluno 16 – grupo A).

- (38) ¿Que quiero de mi vida?

Yo actualmente hago muchas cosas en mi vida, trabajo, estudio en la universidad, estudio la lengua española, hago gimnasia, salgo de juergas con mis amigos y etc...

Además, mismo siendo muchas cosas para una persona sola, me gusta mucho de todo.

El curso de Administración que hago en la Universidad és una das cosas mas importantes en mi vida, porque és con elle que voy garantir mi futuro, tener un buen trabajo, un bello coche y etc.

Todas las otras actividades que hago actualmente también son muy importantes, porque es en ellas que aprendemos muchas cosas, muchos significados que yo siempre voy usar por toda la mi vida. A veces pienso en desistir de todo que hago, pero que non puedo desistir porque, son esas cosas que hacen de la vida más divertida más emocionante.

Para el futuro, estoy pensando o que voy hacer desde los días de hoy, quiero terminar mi curso de Administración y después continuar estudiando, por que és muy importante para tener una carrera brillante

Pienso hacer una larga viaje por la Europa conocer nuevos pueblos, nuevas culturas, nuevas personas y etc...

Quiero continuar estudiando la lengua española, porque és muy importante para mi y para mi carrera profesionale

Quiero casarme con una bella mujer, porque quiero tener una familia muy grande, con muchos hijos y perros.

Voy a habitar en una casa muy grande, con jardines e árboles, porque me gusta mucho de la naturaleza

Pienso continuar en la misma empresa donde trabajo actualmente, porque veo e sueno con un brillante futuro profesionale, además tengo que esforçarme desde ahora.

Y, para finalizar, prometo que voy ayudar todas las personas que mi ayudaran en esta vida. (aluno 14 – grupo B).

- (39) Hablar de Nadir es muy fácil, pero algunas veces no es fácil entender sus devaneios. Siempre fui sueñadora.

Ya tuve sueños de viver en el Japon, de ser una gran persona, de aquellas que haces gran cosas, y que son recordadas para toda la vida.

Ya quiso ser muy importante para alguien;

El tiempo pasó, algunas cosas yo conseguí, otras no, pero no desisti.

Tuve desilusiones, fui muy feliz, también hice personas felices.

Un día tuve sueños de tener una vida a dos conocí a alguien que me encantó, me casé, tuve hijos, me senti la persona mas feliz del mundo al mirarlos en sus ojos, jugué con ellos. Hoy me encanto con las cosas que ellos hacen, Sueño en verlos crecer y realizar sus sueños. Me separé, volvi a estudiar, recordé mis sueños del pasado. Yo no esto mas sola tengo amigos para dividir los momentos, alegres o tristes; y también para dividir el trabajo, me gusta mucho trabajar, convivir con las personas. Pienso que no puedo vivir sin el convivio diario de las personas.

Hago mi trabajo con cariño , no me gusta despertar temprano, pero si tengo que hacer, hago.

Yo estoy muy feliz porque he descubierto que ainda puedo soñar con el futuro, tengo mucho a realizar. En el futuro me gustaría vivir en el campo [...] (aluna 10 – grupo B).

Em todas essas produções é preciso reconhecer que há uma exacerbação da ilusão de competência espontânea e que os aprendizes deslizam pela língua espanhola sob esse efeito: “sem interditos”, sob o regime de “um desejo de posse total da língua” (cf. SOUZA JUNIOR, 2004). Porém, há algo que diferencia a produção que registramos sob o número (37) das outras duas. Na (38), observamos que o aprendiz colocou título a seu texto, assim como o fizeram mais 4 aprendizes desse grupo – ou seja, 5 de 10 sujeitos-aprendizes colocaram título na produção. Em contraposição, nenhum aprendiz do grupo A o fez. A produção (39) foi a mais extensa de todas, o sujeito-aprendiz escreveu uma página (frente e verso). Nela percebe-se, um sujeito afetado pela dispersão de sentidos e de formas de dizer não vinculadas à organização apresentada pelo LD. Poderíamos atribuir a significativa extensão que apresentam as produções do grupo B àquela antecipação imaginária que detectamos no item 1 deste capítulo: “perder lo medo de escribir y hablar español”, fragmento produzido por um aprendiz do grupo B (aluno 1), para justificar sua preferência pelo texto literário (pergunta 1, Q2). Por fim, o desejo que percorre as produções do Grupo B, de forma mais ou menos geral, atinge a culminação metafórica nos “sueños” da produção (39), significante que recorreu em outros textos dos aprendizes desse grupo.⁶²

A partir da observação das produções escritas de nossos sujeitos-aprendizes, podemos inferir que a prática de leitura de textos literários potencializaria a produção de sentidos (ao contrario que do LD que produz o sentido “único”, porque o subordina a espaços logicamente estabilizados), propiciando as condições necessárias para que os sujeitos produzam textos escritos a partir de uma posição de autoria (cf. GALLO, 1992), e abandonem a posição-aluno reforçada pelo LD. Assim, como autores, também se “autorizariam” a produzir nessa língua (PFEIFFER, 2007). Com base nas lúcidas formulações de Gallo (ibid.), poderíamos incentivar o deslocamento da posição-aluno (sujeito reproduzidor do discurso escrito) para a posição-autor (sujeito produtor do seu discurso escrito).

⁶² Consideramos pertinente esclarecer que a aluno que realizou a produção (39) sabia um pouco de espanhol ao chegar ao curso.

Assim, podemos dizer que nossa proposta visou um exercício com a língua que não propiciasse apenas a repetição empírica ou formal, mas fornecesse as condições para o acontecimento da “repetição histórica, a que inscreve o dizer não repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo [...]. É nesse domínio [...] que o sujeito faz aquele sentido fazer sentido em ‘seu’ discurso, em sua memória” (ORLANDI, 2002a, p. 208).

Em nossa análise, detectamos pistas tanto no registro do imaginário quanto do simbólico, que indicam possíveis “mexidas” na rede de memória à qual um sujeito está se filiando. De nossa perspectiva, elas funcionam como indicadoras de que uma identidade, que pensamos como “um feixe instável de traços que decanta de processos de identificação” (cf. CELADA, 2008) está aí em movimento.

CERTAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez o leitor tenha percebido que nosso desejo, como sujeitos desta pesquisa, atravessou com insistência e de forma contumaz a composição e escrita desta dissertação. Nesse sentido, o presente trabalho produziu em nós uma série de efeitos que não são passíveis de medição e que, também, ainda não seremos capazes de expressar ou dizer neste item, no qual encerramos nosso trabalho. Vamos nos limitar, portanto, a retomar o caminho percorrido.

Num primeiro momento, foi preciso compreender a situação da língua espanhola, em linhas gerais e de forma específica no cenário brasileiro, para perceber que essa língua está passando por um forte processo de instrumentalização, a serviço de atender as urgências do mercado e do “sujeito pragmático” que este privilegia. Vimos que a abordagem comunicativa, cujos objetivos vão ao encontro das razões e exigências do Mercado, acaba reduzindo a língua a um modelo, justamente, “moldado” para possibilitar a comunicação, apresentando uma gradação na qual a língua aparece “simplificada”, “magra”, “estabilizada”. Com a finalidade de se adequar a cursos rápidos e eficientes, parece querer contornar o incontornável: o confronto do aprendiz com o real da língua.

Vimos também que a esse fato, vem se somar outro: o aprendiz brasileiro se relaciona com a língua espanhola de uma forma muito específica. Por motivos históricos, até a década de 90, o brasileiro estabeleceu uma relação com essa língua marcada pelo funcionamento de um pré-construído, segundo o qual “a língua espanhola é uma língua parecida com o português e, portanto fácil” (cf. CELADA, 2002, p. 10). Esse pré-construído mostra-se muito forte e de longa duração, embora com a assinatura do tratado do Mercosul e, principalmente, com a instalação de firmas de capital espanhol, tenha começado a sofrer uma descristalização; assim, constatamos que, aos poucos, vai sendo deslocado por uma outra imagem: a língua espanhola como veicular. Esse jogo imaginário é trabalhado nas práticas marcadas pela abordagem comunicativa e pelos estudos contrastivos, sendo que neste último caso, predomina um contraste reduzido ao “termo a termo”.

Tentando oferecer uma certa resistência ao modo como essas práticas vem sendo desenvolvidas de forma geral, é que estudamos diferentes abordagens sobre a leitura e nos identificamos com a proposta discursiva que veio a enriquecer e dar corpo a nosso desejo: o de trabalhar com a literatura. No início, isto se apresentava como uma certeza e, ao mesmo tempo, como uma projeção utópica que era preciso modalizar e submeter a certas determinações. Fomos, assim, procurando razões, e as formulações realizadas por autores diversos nos ajudaram a determinar nossa hipótese acerca da leitura de certa literatura na

prática específica de ensino-aprendizado de espanhol como língua estrangeira para brasileiros. Para tanto, tentamos conhecer e compreender a constituição de uma certa posição-sujeito de leitura que a escola brasileira privilegia e propor o confronto dos nossos aprendizes com formas de leitura que pudessem propiciar a “repetição histórica”, tentando evitar uma certa “repetição formal” ou “empírica” – aquelas que os LDs privilegiam. Assim, produzimos uma experiência piloto para propiciar certos deslocamentos tanto no plano do imaginário (da projeção ou antecipação imaginária) quanto no plano do simbólico (da elaboração linguístico-discursiva que o aprendiz faz dessa língua).

A produção da experiência que realizamos e sua concretização no plano da prática com sujeitos-aprendizes de língua espanhola permitiram que detectássemos indícios de descrystalização, no registro do imaginário, de pré-construídos fortemente determinados não apenas com relação à língua espanhola mas também com relação à literatura e à leitura literária. Além disso, também observamos certos deslocamentos, no registro do simbólico, que interpretamos como uma passagem da posição aluno para uma posição mais vinculada à autoria.

Neste ponto, queremos acreditar que a leitura de literatura se tornou, para nossos sujeitos-aprendizes, uma prática que os incentiva a continuar se submetendo ao estudo da língua espanhola, ao mesmo tempo que lhes mostra, de forma potencializada, mediante a opacidade e o equívoco, as diferenças entre essa língua e o português. Nesse sentido, retomamos os dêiticos como, “além” e “lá”, que foram recorrecorrentes nas produções desses aprendizes, porque nos parece que eles dizem respeito à possibilidade de indicar outros espaços, lugares, posições ou territórios, que não os previstos nem pela prática escolar nem pelos LDs nem pelas práticas que atravessam discursividades do mundo contemporâneo e que interpelam o sujeito a partir de uma lógica que estabiliza os sentidos, traçando fronteiras que atravessam o campo de suas subjetividades. Dizem respeito, enfim, à direção instalada por um desejo, singular para cada sujeito aprendiz, que vinha ao encontro do nosso. Juntos, davam sustento a um processo transferencial que permitiu a produção de deslocamentos tanto com relação aos sujeitos aprendizes quanto com relação ao sujeito da pesquisa e da prática docente. Talvez o efeito mais forte seja para nós concluir que um sujeito pode passar por um processo de determinação (e se identificar como autor e leitor) na relação (aparentemente paradoxal) que implica que se submeta ao equívoco e à alteridade.

Resta dizer algo que consideramos importante frisar: com nossa proposta, não estamos procurando sucesso ou uma taxa menor de insucesso, estamos tentando atravessar o

imaginário (ORLANDI, 2002a) e interferir nas práticas que limitam o trabalho com a memória discursiva ao plano da reprodução, pois nosso desejo, como o de muitos professores de língua estrangeira, é uma utopia: a inscrição de um sujeito nas discursividades da língua outra – um passaporte, reiteramos, sem destino fixo.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. M. Memória e produção discursiva do sentido. In: _____ et alii. **Papel da memória**. (Trad. por J. H. Nunes). Campinas: Pontes, 1999, pp. 11-19
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. (Trad. E. P. Orlandi). Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2004. (1ª Ed. Francesa:1973)
- BERDUGO, O, El español como recurso económico: anatomía de un nuevo sector. Ponencia en la Sección **El activo del español**. In: II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid. Disponível em:
<http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/berdugo_o.htm>. Acesso em: 5/05/2009.
- BORGES, J.L. **Jorge Luis Borges: Obras Completas: 1923-1972**. Buenos Aires: Emecé Editores, 1974.
- BORGES, J.L.; GUERRERO, M. **El libro de los seres imaginarios**. Buenos Aires: Emecé, 2005.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL, 2002.
- _____. e GONZÁLEZ, N. T. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e perspectivas futuras**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 71-96.
- _____. Lengua extranjera y subjetividad: Apuntes sobre un proceso. **GEL: estudos lingüísticos XXXIII**, 2004.
- _____. Frontera discursiva. Desencuentro de sentidos y alteridad. In: **Páginas de guarda**, número 6, primavera de 2008, p. 40-55.
- _____. O que quer, o que pode uma língua?: Língua estrangeira, memória discursivas, subjetividade. **Letras: língua, sujeito e história**, nº 37, v.18/n.2. Universidade Federal de Santa Maria: Rio Grande do Sul, março/2009. p. 145 – 168.
- CORACINI, M.J (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.
- _____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade. **Letras e Letras**. Uberlândia, MG. 14 (1), jun./dez, 1997, p. 153-169.
- _____. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

COSTA VIEIRA, M. A. O ensino da literatura espanhola na Universidade de São Paulo. **Anais do IV EPLLE**, Assis: Unesp, v.1, séc. “Grupos de debates”, 1996. p.113-17.

DENYER, M. **La lectura**: una destreza pragmática y cognitivamente activa. Madri: Colección Aula de Español de Universidad Antonio de Nebrija, 1998.

DINIZ, L. **Mercado de Línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2008.

FANJUL, A. Ecos de mercado en docentes-alumnos de E/LE en Brasil. Repeticiones y ausencias, **SIGNOS ELE**, abril 2008, URL Disponível em: <<http://www.salvador.edu.ar/signosele>>// ISSN: 1851-4863.Acesso em: 2/05/2009

FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e perspectivas futuras. São Paulo: Parábola, 2005. p. 14-34.

GALLO, S. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

GRIGOLETTO, M. Processos de Significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. (org). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. São Paulo: Pontes, 1995. p. 103-112.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. (Trad. por Eni pulcinelli Orlandi com a colaboração de Freda Indursky e Marise Manoel.) São Paulo: Hucitec, 1992.

ISER, W. O Jogo do Texto. In: LIMA, L. (org. e trad.). **A Literatura e o Leitor**: Textos de Estética da Recepção. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 105 - 118.

JOVER-FALEIROS, R. **A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH, 2006.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (1ª ed.: 1985.)

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 1992. (1ª ed.: 1989).

KONDO, C.; FÉRNADEZ, C.; HIGUERAS, M. **Historia de la Metodología de lenguas extranjerar**. Madri: Fundación Antonio de Nebrija, 1997.

KULIKOWSKI, M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e perspectivas futuras. São Paulo: Parábola, 2005 p. 35-44.

LEMO, M.A. **O Espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH, 2008.

LEWIS, C. S. **A experiência de ler**. (Trad. C. G. Babo). Porto: Porto Editora, 2003.

MELLO E SOUZA, A.C. **Vários escritos**. São Paulo, Duas Cidades, 2004 (1ª ed. 1988)

NUNES, J. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil colonial. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

_____. Aspetos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2003. p. 25 – 46 (1ª ed. 1998).

ORLANDI, E. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **Discurso e leitura**. 5ª ed. São Paulo: Cortes, 2000.

_____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Fapesp, FAEP/Unicamp: Mercado de Letras, 2002a. p. 203-12.

_____. **Língua e Conhecimento Linguístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. (org.). **A leitura e os leitores**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2003.

PAYER, M.O. **Educação Popular e Linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos**. Campinas: Ed.Unicamp, 1995.

_____. **Memória da língua. Imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à confirmação do óbvio. (Trad. E. Orlandi, S. Serrani, M. Corrêa e L. Chacon). Campinas: Editora da Unicamp, 1988 (Original em francês: 1975.)

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. (Trad. Por Eni Orlandi.) Campinas: Pontes, 1990 (Original em inglês: 1983).

PFEIFFER, C. O leitor no contexto escolar. In: **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2003. p. 87 – 104 (1ed. 1998)

_____. O lugar do conhecimento na escola. Alunos e professores em busca da autorização. In: **Escritos, Campinas**: Labeurb e Nudecri, 2007, n. 7, p. 9-19.

PIETRARÓIA, C. **Percursos de leitura**. São Paulo: Annablume, 1997.

PROUST, M. **Sobre a leitura**. (Trad. Carlos Vogt). 3ª ed. Campinas: Pontes, 2001. (Edição original: 1905).

REVUZ, C.. A língua estrangeira entre o desejo de um outro e o risco do exílio. (Trad. Silvana Serrani-Infante). In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Fapesp, FAEP/Unicamp: Mercado de Letras, 2002. p. 213-30.

RICHARDS, J., RODGERS, T. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madri: Cambridge University Press, 1986.

ROSSIGNOLI, M. E. **Francês Língua Estrangeira: leitura literária e aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH, 2002.

SANCHEZ, A. **Historia de la Enseñanza del Español como lengua extranjera**. Madri: Sociedad General Española de Librería S.A., 1992.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e perspectivas futuras**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 35-44.

SERRANI-INFANTE, S. Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. **Revista Letras**. Porto Alegre, n. 4, jul.-dez. 1997. p. 79-90.

_____. **Discurso e cultura na aula de línguas**. São Paulo: Pontes, 2005.

SOUSA, G. **Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH, 2007.

SOUSA JÚNIOR, J. **Imagens filiadas a um pré-construído: o imaginário sobre o espanhol no Brasil e sua presença na aprendizagem de espanhol por alunos de Letras**. Monografia de Iniciação Científica. São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH, 2004.

TEXEIRA, I. O formalismo russo. **CULT: Revista Brasileira de Literatura**. São Paulo, ago./98, 2002. p. 36-38.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ZOPPI-FONTANA, M. O espanhol no espelho. **Anais do Encontro sobre Políticas Lingüísticas**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná e Associação de Universidades Grupo Montevideu, 1995. p. 62-65.

Bibliografia geral (consultada)

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp e Hucitec, 1998.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. (Trad. M. Laranjeira). São Paulo: Martins Fontes, 2004. (1ª. ed.: 1988.)

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.

JAKOBSON, R. **Poética em ação**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ORLANDI, E. **Análise do discurso**. *Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PIERATRÓIA, C. **Questões de leitura**. São Paulo: Annablume, 2001.

PIGLIA, R. **O último leitor**. (Trad. H. Jahn). São Paulo: Cia. das letras, 2006. (Original em espanhol: 2006).

PIGNATARI, D. **Comunicação poética**. São Paulo: Cortez, 1986.

Livros didáticos

CERROLAZA, M.; [...], O.; LLOVET, B. **Planeta E/LE**: 1Libro del alumno. Madri: Edelsa, 2004.

_____. **Libro de referencia gramatical**: fichas de ejercicios – Planeta 1 E/LE. Madri: Edelsa, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1- Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184ª da Independência e 117ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO 2 – Primeiro questionário aplicado aos grupos de Espanhol Básico 1: Q1

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿De dónde eres?
3. ¿Dónde vives?
4. ¿Cuál es tu dirección?
5. ¿Dónde naciste? ¿Cuándo?
6. ¿Cuál es tu número de teléfono?
7. ¿Qué curso haces en la universidad?
8. ¿Ya has hecho algún curso universitario anteriormente? ¿Dónde? ¿Cual?
9. ¿Has estudiado lengua o cultura hispánica anteriormente? ¿Dónde? ¿Por cuánto tiempo?
10. ¿A qué se debe tu interés por la lengua española?
11. ¿Te gusta leer?
12. ¿Con qué frecuencia lees y qué lees?
13. ¿Qué tipo de lectura te gusta más? ¿Por qué?

14. ¿Qué te parece la literatura? ¿Te gusta leer literatura?

15. ¿Te gustaría leer literatura en este curso de español? ¿Por qué?

16. ¿Qué esperas de este curso?

ANEXO 3 - Segundo questionário aplicado aos grupos de Espanhol Básico 1: Q2

Nombre:.....

Evalúa las siguientes preguntas de 1 a 3, considerando la máxima nota 1 y la mínima 3.

1. A lo largo del curso hemos leído varios tipos de textos. ¿Qué tipo de texto te ha gustado más?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

¿por qué?

2. ¿Qué tipo de texto te resulto más fácil para leer?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

3. ¿Qué tipo de texto te ha producido mayor placer al leerlo?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

4. ¿Con qué tipo de texto te ha parecido que consigues aprender más sobre la lengua española?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

¿Por qué?

5. ¿Qué tipo de texto te ha motivado más para estudio de la lengua española?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

6. ¿Qué imagen tienes de la lengua española?

- Una lengua para los negocios ()
- Una lengua de cultura ()
- Una lengua que sirve para viajar y hacer nuevos amigos ()

7. ¿En el Básico II, próximo módulo del curso de español, con qué tipo de texto te gustaría trabajar más?

- Los diálogos de las unidades del libro didáctico ()
- Los otros textos del libro didáctico ()
- Los textos literarios ()

8. ¿Después de haber terminado este curso ha cambiado tu opinión sobre la lengua española? ¿por qué?

Sí ()

No ()

Un poco ()

11. ¿ Qué actividades te han gustado más en el curso? Clasifica de 1 a 6, siendo 1 la que más te ha gustado y 6 la que menos).

- Escuchar grabaciones de los diálogos ()
- Leer los textos del libro ()
- Leer textos literarios
- Escribir ()
- Hablar ()
- Hacer ejercicios de gramática()

ANEXO 4 – Planos de Aula

Planificación de Clase Grupo B

1ª Clase:

- Presentación del curso
- Español X Castellano
- Español en el mundo
- Inicio unidad 1 *Planet@ 1*
Abecedario/ fonética
- Actividades:
Deletrear palabras
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
Ficha 1: El abecedario

2ª Clase

- Revisión da 1ª clase
- Funciones:
Saludar y despedirse
Preguntar e informar sobre el nombre y el origen
Preguntar cómo se escribe/deletrear
Preguntar e informar sobre las profesiones
- Léxico:
Abecedario (fonética)
Gentilicios
Profesiones
- Gramática:
Tratamiento formal X informal
Verbos LLAMARSE, SER, VIVIR, TENER, HACER
- Actividades:
Comprensión oral y escrita (diálogo pág. 14).
Simular una fiesta de encuentro
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
Ficha 1: El abecedario
Ficha 5: Gentilicios

3ª Clase

- Revisión da 2ª clase
- Funciones:
Pedir una consumición y pagar
- Léxico:
Bebidas
Comidas en el desayuno y en el aperitivo

- Numerales cardinales
- Gramática:
 - Pronombres personales
- Actividades:
 - Comprensión oral y escrita (diálogo pág. 22).
 - Responder cuestionario⁶³ (individual)
 - Imaginar un personaje y hacer preguntas hasta adivinar quién es (parejas)
 - Juego de conjugación de verbos
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
 - Ficha 2: Pronombres personales: pronombres sujeto.
 - Ficha 3: Usos del pronombre sujeto.
 - Ficha 5: Gentilicios.
 - Ficha 6: Los números cardinales.
 - Ficha 8: Verbos irregulares: HACER, SER y TENER.

4ª Clase

- Revisión de 3ª clase
- Funciones:
 - Preguntar datos de una 3ª persona. Ej.: ¿Qué hace tu madre?/ ¿A qué se dedica tu padre?
- Léxico:
 - La familia.
- Gramática:
 - Conjugación regular.
 - Género
 - Pronombres interrogativos
- Actividades:
 - Preguntar sobre datos personales y la familia (parejas).
 - Crear un personaje y escribir un dialogo de encuentro con él/ella (individual).
 - Rellenar un formulario de solicitud de permiso de residencia para extranjeros (parejas).
 - Actividad cultural “350 millones” (grupos): expresión y comprensión escrita y oral (textos pág. 28 - 29)**
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
 - Ficha 7: La familia y las profesiones: el genero
 - Ficha 4: El presente regular
 - Ficha 9: Los pronombres interrogativos

5ª. Clase

- Revisión de las clases 1ª, 2ª, 3ª e 4ª referente a la unidad 1 del libro *Planet@ 1*
- Inicio unidad 2 *Planet@ 1*
- Funciones:
 - Llamar la atención de alguien (formal e informalmente)
 - Preguntar e informar sobre direcciones.
 - Hablar de la localización a la que se encuentra algo

⁶³Primeiro questionário aplicado aos alunos do grupo Básico 1, do curso de extensão, da Universidade São Judas Tadeu, campus Butantã. Ver questionário no anexo.

Localizar

Confirmar que se ha entendido una información

Agradecer

- Léxico:
 - La ciudad: establecimientos, locales, adjetivos para describir.
 - Preposiciones compuestas: Detrás de, al lado de, encima de, delante de, dentro de, debajo de.
- Gramática:
 - Verbos irregulares: SEGUIR, GIRAR, IR
 - Género y número.
 - Heterogénericos.
 - Los artículos determinados e indeterminados.
 - Contracciones AL, DEL.
- Actividades:
 - Hablar del habitat ideal (gran grupo).
 - Comprensión oral y escrita (diálogo, pág. 39).
 - Preguntar e informar sobre direcciones (parejas).
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
 - Ficha 11: Los adjetivos – el género y el número
 - Ficha 12: El artículo
 - Ficha 13: Preposiciones compuestas
 - Ficha 15: Contracciones AL, DEL

6ª Clase

- Revisión 5ª clase.
- Funciones:
 - Hablar de la ciudad, del campo.
- Léxico:
 - Adjetivos para describir la vida en la ciudad y la vida en el campo.
 - Medios de transporte.
- Gramática:
 - Diferencias entre HAY, TENER⁶⁴, ESTÁ y ESTÁN.
 - Revisión verbos irregulares: SEGUIR, GIRAR, IR.
 - Comparación de superioridad, inferioridad e igualdad.
 - Mejor y peor
- Actividades:
 - Comprensión oral y escrita (texto sobre la vida en la ciudad, pág. 43).
 - Comprensión escrita (texto sobre vida en el campo, pág. 44)
 - Comprensión oral y escrita (textos comparando la vida en la ciudad y en el campo, pág. 45 - 46).
 - Comprensión y expresión escrita: comparaciones de viviendas anunciadas en periódico.
 - Actividad cultural “350 millones” (grupos): expresión y comprensión y oral escrita (textos pág. 52- 53).**

⁶⁴ Descrição adicional ao livro didático adotado por ser um assunto de conflito para os alunos brasileiros.

- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
 - Ficha 14: La comparación
 - Ficha 16: Preposiciones con verbo de movimiento
 - Ficha 17: HAY, ESTÁ, ESTÁN
 - Ficha 18: Verbos irregulares: SEGUIR, GIRAR, IR

7ª Clase

- Revisión para la prueba
- Actividades:
 - Expresión oral y escrita: describir un itinerario y explicarlo (en parejas).
 - Hablar de las ventajas y desventajas de los medios de transportes (gran grupo).
 - Decidir el destino de un viaje y justificar la decisión. (grupos). Escribir itinerario.

8ª Clase

- 1ª prueba escrita, básico 1.

9ª Clase

- Entrega y corrección de la prueba
- Inicio unidad 3 libro *Planet@ 1*
- Funciones:
 - Solicitar un producto
 - Preguntar el precio y pagar
 - Referirse a un objeto por sus características o por la distancia entre ellos.
 - Hablar de cantidades pesos y medidas.
 - Hablar sobre los gustos, concordar y discordar. Ej.: A mi me gusta..., a mi también, pues a mi no./ A mi no me gusta..., a mi tampoco, pues a mi sí.
- Léxico:
 - Alimentos: frutas, verduras, carnes, pescados etc.
- Gramática:
 - Verbos GUSTAR.
 - Los pronombres indirecto tónicos y átonos.
- Actividades:
 - Comprensión oral y escrita (diálogo, pág. 63).
 - Expresión oral y escrita: Elaboración de un diálogo en un tienda, papel de roles (parejas).
 - Preguntar sobre los gustos – concordar y discordar (gran grupo)
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
 - Ficha 20: Adjetivos y pronombres deíticos.
 - Ficha 21: GUSTA/GUSTAN.
 - Ficha 22: El verbo “gustar” y los pronombres.

10ª Clase

- Revisión de la 9ª clase.
- Funciones:
 - Expresar gustos (parte II) y preferencias.

- Gramática:
Verbo PREFERIR.
Los pronombres objeto directo.
- Actividades:
Organizar una fiesta y un menú de acuerdo a los gustos de los invitados.
Expresión oral y escrita: Elaboración de un diálogo en un mercado, papel de roles (parejas).
Expresión escrita: escribir un texto sobre lo que le gusta a hacer a un personaje famoso.
Comprensión y expresión escrita (texto pág. 74): Escribir un texto sobre lo que te gusta hacer.
Comprensión y expresión escrita (texto pág. 75): Escribir un decálogo de cómo es el consumidor ideal.
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
Ficha 23: Verbo “parecer”.
Ficha 24: Pronombres interrogativos: QUÉ, CUÁL.
Ficha 25: Pronombres personales: pronombres acusativos

11ª Clase

- Revisión de la 10ª clase.
- Gramática:
Acentuación.
- Actividades:
Actividad cultural “350 millones” (grupos): expresión y comprensión y oral escrita (textos pág. 76 – 77).
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
Ficha 10: La sílaba y el acento
Ficha 19: Acentuación palabras agudas.
Ficha 26: Acentuación palabras esdrújulas.
Ficha 38: Acentuación palabras llanas.
- Inicio unidad 4 libro *Planet@ 1*
- Funciones:
Hablar de acciones habituales y cotidianas.
Situar las acciones temporalmente.
Preguntar e informar sobre la hora.
Identificar la parte del día.
- Léxico:
Los días de la semana.
- Gramática:
Verbos reflexivos de actividad cotidiana.
- Actividades:
Comprensión escrita (textos pág. 86 – 87)
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
Ficha 27: La hora.
Ficha 28: Las expresiones del tiempo.
Ficha 35: Verbos reflexivos

12ª Clase

- Revisión de la 11ª Clase.
- Funciones:
 - Preguntar e informar sobre la hora.
 - Identificar la parte del día.
 - Hablar de la frecuencia.
 - Hablar de periodos.
- Léxico:
 - Los meses y las estaciones del año.
- Gramática:
 - Formación del gerundio.
 - Diptongaciones de los verbos.
 - Irregularidad –GO
 - Verbos: SABER, DAR
- Actividades:
 - Comprensión escrita y oral (texto pág. 88)
 - Expresión escrita: escribir un texto explicando qué haces durante la semana.
 - Hablar sobre acciones en gerundio.
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
 - Ficha 27: La hora.
 - Ficha 28: Las expresiones del tiempo.
 - Fichas 29: Presentes irregulares: -GO
 - Ficha 30: Presentes irregulares: O – EU
 - Ficha 31: Presentes irregulares: E – IE
 - Ficha 32: Presentes irregulares: E – I
 - Ficha 33: Presentes irregulares: Verbos especiales
 - Ficha 32: Presentes irregulares: repaso
 - Ficha 36: Gerundio

13ª Clase

- Revisión de la 12ª clase.
- Funciones:
 - Anunciar un encuentro.
 - Proponer una actividad.
 - Concertar una cita: aceptarla, rehusarla, justificarse.
- Léxico:
 - Lugares y actividades de ocio: ir al teatro, ir al cine, jugar al tenis etc.
- Gramática:
 - IR A + infinitivo
 - Querer + infinitivo
 - Pensar + infinitivo
 - Marcadores temporales de futuro: Dentro de, la próxima semana, mañana etc.
- Actividades:
 - Expresión oral: entrevistar sobre las actividades cotidianas y la frecuencia.
 - Comprensión escrita y oral (texto pág. 94).
 - Comprensión escrita y expresión oral (texto pág. 95): concertar citas (parejas).
 - Expresión oral: comentar que te gusta hacer en tu tiempo libre (parejas)
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*

Fichas 37: Futuro: IR A + infinitivo.

14ª Clase

- Revisión de la 13ª clase.
- Funciones:
 - Hablar del futuro (decisiones, deseos, proyectos)
- Léxico:
 - Del cuento “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga.
- Gramática:
 - IR A + infinitivo
 - Querer + infinitivo
 - Pensar + infinitivo
 - Marcadores temporales de futuro: Dentro de, la próxima semana, mañana etc.
- Actividades:
 - Comprensión escrita: **lectura del cuento “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga (lectura y comentario en gran grupo).**
 - Expresión escrita: redacción sobre qué hace un personaje (foto del libro pág. 99) normalmente que crees qué hace en este momento y qué va hacer dentro de unos años (individual).

15ª Clase

- Revisión para la prueba
- Actividades:
 - Actividad cultural **“350 millones”** (grupos): expresión y comprensión y oral escrita (textos pág. 100 - 101).

16ª Clase

- 2ª prueba escrita, básico 1.
- Responder el 2º cuestionario.

Planificación de Clase Grupo B

1ª Clase:

- Presentación del curso
- Español X Castellano
- Español en el mundo
- Inicio unidad 1 *Planet@ 1*
Abecedario/ fonética
- Actividades:
Deletrear palabras
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
Ficha 1: El abecedario

2ª Clase

- Revisión da 1ª clase
- Funciones:
Saludar y despedirse
Preguntar e informar sobre el nombre y el origen
Preguntar cómo se escribe/deletrear
Preguntar e informar sobre las profesiones
- Léxico:
Abecedario (fonética)
Gentilicios
Profesiones
- Gramática:
Tratamiento formal X informal
Verbos LLAMARSE, SER, VIVIR, TENER, HACER
- Actividades:
Comprensión oral y escrita (diálogo pág. 14).
Simular una fiesta de encuentro
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
Ficha 1: El abecedario
Ficha 5: Gentilicios

3ª Clase

- Revisión de la 2ª clase.
- Funciones:
Pedir una consumición y pagar
- Léxico:
Bebidas
Comidas en el desayuno y en el aperitivo
Números cardinales
- Gramática:
Pronombres personales
- Actividades:

Comprensión oral y escrita (diálogo pág. 22).

Responder cuestionario⁶⁵ (individual)

Imaginar un personaje y hacer preguntas hasta adivinar quién es (parejas)

Juego de conjugación de verbos

- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*

Ficha 2: Pronombres personales: pronombres sujeto.

Ficha 3: Usos del pronombre sujeto.

Ficha 5: Gentilicios.

Ficha 6: Los números cardinales.

Ficha 8: Verbos irregulares: HACER, SER y TENER.

4ª Clase

- Revisión de la 3ª clase
- Funciones:
 - Preguntar datos de una 3ª persona. Ej.: ¿Qué hace tu madre?/ ¿A qué se dedica tu padre?
- Léxico:
 - La familia.
- Gramática:
 - Conjugación regular.
 - Género
 - Pronombres interrogativos
- Actividades:
 - Preguntar sobre datos personales y la familia (parejas).
 - Crear un personaje y escribir un diálogo de encuentro con él/ella (individual).
 - Rellenar un formulario de solicitud de permiso de residencia para extranjeros (parejas).
 - Lectura de la narrativa corta “Animales en los espejos” de Jorge Luis Borges (lectura; comentario en gran grupo; actividades).**
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
 - Ficha 7: La familia y las profesiones: el género
 - Ficha 4: El presente regular
 - Ficha 9: Los pronombres interrogativos

5ª. Clase

- Revisión de las clases 1ª, 2ª, 3ª e 4ª referente a la unidad 1 del libro *Planet@ 1*
- Inicio unidad 2 *Planet@ 1*
- Funciones:
 - Llamar la atención de alguien (formal e informalmente)
 - Preguntar e informar sobre direcciones.
 - Hablar de la localización a la que se encuentra algo
 - Localizar
 - Confirmar que se ha entendido una información
 - Agradecer
- Léxico:

⁶⁵Primeiro questionário aplicado aos alunos do grupo Básico 1, do curso de extensão, da Universidade São Judas Tadeu, campus Butantã. Ver questionário no anexo.

La ciudad: establecimientos, locales, adjetivos para describir.
Preposiciones compuestas: Detrás de, al lado de, encima de, delante de, dentro de, debajo de.

- Gramática:
 - Verbos irregulares: SEGUIR, GIRAR, IR
 - Género y número.
 - Heterogénericos.
 - Los artículos determinados e indeterminados.
 - Contracciones AL, DEL.
- Actividades:
 - Hablar del habitat ideal (gran grupo).
 - Comprensión oral y escrita (diálogo, pág. 39).
 - Preguntar e informar sobre direcciones (parejas).
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
 - Ficha 11: Los adjetivos – el género y el número
 - Ficha 12: El artículo
 - Ficha 13: Preposiciones compuestas
 - Ficha 15: Contracciones AL, DEL

6ª Clase

- Revisión de la 5ª clase.
- Funciones:
 - Hablar de la ciudad, del campo.
- Léxico:
 - Adjetivos para describir la vida en la ciudad y la vida en el campo.
 - Medios de transporte.
- Gramática:
 - Diferencias entre HAY, TENER⁶⁶, ESTÁ y ESTÁN.
 - Revisión verbos irregulares: SEGUIR, GIRAR, IR.
 - Comparación de superioridad, inferioridad e igualdad.
 - Mejor y peor
- Actividades:
 - Comprensión oral y escrita (texto sobre la vida en la ciudad, pág. 43).
 - Comprensión escrita (texto sobre vida en el campo, pág. 44)
 - Comprensión oral y escrita (textos comparando la vida en la ciudad y en el campo, pág. 45 - 46).
 - Comprensión y expresión escrita: comparaciones de viviendas anunciadas en periódico.
 - Lectura de la narrativa corta “Borges y Yo” de Jorge Luis Borges (lectura; comentario en gran grupo; actividades).**
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
 - Ficha 14: La comparación
 - Ficha 16: Preposiciones con verbo de movimiento
 - Ficha 17: HAY, ESTÁ, ESTÁN
 - Ficha 18: Verbos irregulares: SEGUIR, GIRAR, IR

⁶⁶ Descrição adicional ao livro didático adotado por ser um assunto de conflito para os alunos brasileiros.

7ª Clase

- Revisión para la prueba
- Actividades:
 - Expresión oral y escrita: describir un itinerario y explicarlo (en parejas).
 - Hablar de las ventajas y desventajas de los medios de transportes (gran grupo).
 - Decidir el destino de un viaje y justificar la decisión. (grupos). Escribir itinerario.

8ª Clase

- 1ª prueba escrita, básico 1.

9ª Clase

- Entrega y corrección de la prueba.
- Inicio unidad 3 libro *Planet@ 1*
- Funciones:
 - Solicitar un producto
 - Preguntar el precio y pagar
 - Referirse a un objeto por sus características o por la distancia entre ellos.
 - Hablar de cantidades pesos y medidas.
 - Hablar sobre los gustos, concordar y discordar. Ej.: A mi me gusta..., a mi también, pues a mi no./ A mi no me gusta..., a mi tampoco, pues a mi sí.
- Léxico:
 - Alimentos: frutas, verduras, carnes, pescados etc.
- Gramática:
 - Verbos GUSTAR.
 - Los pronombres indirecto tónicos y átonos.
- Actividades:
 - Comprensión oral y escrita (diálogo, pág. 63).
 - Expresión oral y escrita: Elaboración de un diálogo en un tienda, papel de roles (parejas).
 - Preguntar sobre los gustos – concordar y discordar (gran grupo)
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
 - Ficha 20: Adjetivos y pronombres deíticos.
 - Ficha 21: GUSTA/GUSTAN.
 - Ficha 22: El verbo “gustar” y los pronombres.

10ª Clase

- Revisión de la 9ª clase.
- Funciones:
 - Expresar gustos (parte II) y preferencias.
- Gramática:
 - Verbo PREFERIR.
 - Los pronombres objeto directo.
- Actividades:
 - Organizar una fiesta y un menú de acuerdo a los gustos de los invitados.

Expresión oral y escrita: Elaboración de un diálogo en un mercado, papel de roles (parejas).

Expresión escrita: escribir un texto sobre lo que le gusta a hacer a un personaje famoso.

Comprensión y expresión escrita (texto pág. 74): Escribir un texto sobre lo que te gusta hacer.

Comprensión y expresión escrita (texto pág. 75): Escribir un decálogo de cómo es el consumidor ideal.

- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
 Ficha 23: Verbo “parecer”.
 Ficha 24: Pronombres interrogativos: QUÉ, CUÁL.
 Ficha 25: Pronombres personales: pronombres acusativos

11ª Clase

- Revisión de la 10ª clase.
- Gramática:
 Acentuación.
- Actividades:
 Lectura del cuento la narrativa “El almohadón de Plumas” de Horacio Quiroga (lectura ;comentario en gran grupo; actividades).
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
 Ficha 10: La sílaba y el acento
 Ficha 19: Acentuación palabras agudas.
 Ficha 26: Acentuación palabras esdrújulas.
 Ficha 38: Acentuación palabras llanas.
- Inicio unidad 4 libro *Planet@ 1*
- Funciones:
 Hablar de acciones habituales y cotidianas.
 Situar las acciones temporalmente.
 Preguntar e informar sobre la hora.
 Identificar la parte del día.
- Léxico:
 Los días de la semana.
- Gramática:
 Verbos reflexivos de actividad cotidiana.
- Actividades:
 Comprensión escrita (textos pág. 86 – 87)
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
 Ficha 27: La hora.
 Ficha 28: Las expresiones del tiempo.
 Ficha 35: Verbos reflexivos

12ª Clase

- Revisión da 11ª Clase.
- Funciones:
 Preguntar e informar sobre la hora.
 Identificar la parte del día.
 Hablar de la frecuencia.
 Hablar de periodos.

- Léxico:
Los meses y las estaciones del año.
- Gramática:
Formación del gerundio.
Diptongaciones de los verbos.
Irregularidad –GO
Verbos: SABER, DAR
- Actividades:
Comprensión escrita y oral (texto pág. 88)
Expresión escrita: escribir un texto explicando qué haces durante la semana.
Hablar sobre acciones en gerundio.
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
Ficha 27: La hora.
Ficha 28: Las expresiones del tiempo.
Fichas 29: Presentes irregulares: -GO
Ficha 30: Presentes irregulares: O – EU
Ficha 31: Presentes irregulares: E – IE
Ficha 32: Presentes irregulares: E – I
Ficha 33: Presentes irregulares: Verbos especiales
Ficha 32: Presentes irregulares: repaso
Ficha 36: Gerundio

13ª Clase

- Revisión de la 12ª clase.
- Funciones:
Anunciar un encuentro.
Proponer una actividad.
Concertar una cita: aceptarla, rehusarla, justificarse.
- Léxico:
Lugares y actividades de ocio: ir al teatro, ir al cine, jugar al tenis etc.
- Gramática:
IR A + infinitivo
Querer + infinitivo
Pensar + infinitivo
Marcadores temporales de futuro: Dentro de, la próxima semana, mañana etc.
- Actividades:
Expresión oral: entrevistar sobre las actividades cotidianas y la frecuencia.
Comprensión escrita y oral (texto pág. 94).
Comprensión escrita y expresión oral (texto pág. 95): concertar citas (parejas).
Expresión oral: comentar que te gusta hacer en tu tiempo libre (parejas)
- Fichas de ejercicios del Libro de referencia gramatical - *Planet@ E.L.E 1*
Fichas 37: Futuro: IR A + infinitivo.

14ª Clase

- Revisión de la 13ª clase.
- Funciones:
Hablar del futuro (decisiones, deseos, proyectos)

- Léxico:
Del cuento “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga.
- Gramática:
IR A + infinitivo
Querer + infinitivo
Pensar + infinitivo
Marcadores temporales de futuro: Dentro de, la próxima semana, mañana etc.
- Actividades:
Expresión escrita: redacción sobre qué hace un personaje (foto del libro pág. 99) normalmente que crees qué hace en este momento y qué va hacer dentro de unos años (individual).

15ª Clase

- Revisión para la prueba
- Actividades:
Lectura del cuento “El árbol de oro” de Ana María Matute (lectura; comentario en gran grupo; actividades).

16ª Clase

- 2ª prueba escrita, básico 1.
- Responder el 2º cuestionario.

ANEXO 5 – Gráficos nossos aprendizes

GRÁFICO 1

GRÁFICO 2

GRÁFICO 3

GRÁFICO 4

GRÁFICO 5

GRÁFICO6

ANEXO 6 – Textos das unidades 1, 2, 3 e 4 do *Planeta@ E/LE 1*

órbita
TEMA 1. LA DIVERSIDAD

1a **TEXTO 1**

1 Escucha estos diálogos e identifica a estas personas. ¿De dónde son? ¿Qué hacen?

video
audio

1

- ¡Hola!, yo soy Ahmed, y tú, ¿cómo te llamas?
- Sue, ¿qué tal?
- Bien, ¿y tú?

2

- Y tú, ¿de dónde eres?
- Mexicana.
- Pero, ¿de dónde?
- De Guadalajara.
- ¡Ah!, yo vivo en Tokio, pero ahora estudio español en la Universidad de Salamanca. Y tú, ¿qué haces?
- Pues estoy aquí de vacaciones.

3

- Buenas tardes, soy la señora Vázquez, de Argentina.
- Mucho gusto, yo Wilson Ogbomoso.
- ¡Perdón!, ¿cómo se llama usted?
- Ogbomoso, Wilson Ogbomoso.
- ¿Ogbomoso?, ¿de dónde es usted?
- De Nigeria.
- Y, ¿a qué se dedica?
- Bueno, es que soy refugiado político.

4

- ¡Hola!, yo soy Klaus. ¿Y tú?
- Yo, Manuel. ¿Qué tal?

Observa

PARA SALUDAR Y DESPEDIRSE

SALUDAR

¡Hola!

DESPEDIRSE

¡Adiós!
¡Hasta luego!
¡Hasta la vista!

14 planet@ 1

Órbita

TEMA 1. LA DIVERSIDAD

2a

1 Esto es lo que se toma en España en los bares. Mira y marca lo que coincida con tu país.

compara

POR LA MAÑANA
10:00 - 11:30

AL MEDIODÍA
En el aperitivo 13:00 - 14:00

TEXTO 2

2 Ahora escucha este diálogo o mira el vídeo.

- Buenos días, ¿qué les pongo?
- Tú, ¿qué quieres?
- Yo, uno solo.
- Uno solo y uno con leche.
- En seguida. ¿Algo para comer?
- ¿Unos churros?
- Vale.

- ¿Cuánto es?
- 350.
- Gracias.

(*2 euros)

3 Responde.

- ¿Qué toman?

Un café solo

☒

Un café cortado

☐

Un café con leche

☐

Un refresco

☐

Un bollo

☐

Unos churros

☐

Un pincho de tortilla

☐

- ¿Qué dice el camarero?

- ¿Qué dice el cliente para pagar?

Que les (les) pongo / te pongo / lo pongo

[350 m

TEXTO 3A

Desde 1978 España está dividida en 17 comunidades autónomas. En España se hablan cuatro lenguas: el español o castellano en todo el país, el euskera en el País Vasco y en Navarra, el catalán en Cataluña, Valencia y Baleares y el gallego en Galicia. En España viven más o menos 39 millones de españoles y también viven inmigrantes de todo el mundo.

1. Completa los nombres de las autonomías que faltan.
2. Marca o pinta en colores distintos las comunidades que hablan otra lengua además del castellano.
3. Escribe en el mapa el número de inmigrantes en cada autonomía.
4. Informa de los resultados al grupo B.

DISTRIBUCIÓN DE INMIGRANTES POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

PROCEDENCIA INMIGRANTES

Polonia	3.312	Otros americanos	3.005
Portugal	1.184	Marruecos	48.284
Europa Occidental	2.299	Argelia	3.043
Europa del Este	1.395	Senegal	2.080
Estados Unidos	1.031	Gambia	2.039
Colombia	2.135	Otros africanos	4.255
Brasil	1.503	China	4.061
Chile	2.331	Filipinas	2.612
Uruguay	1.492	Otros asiáticos	3.132
Perú	5.677	Oceanía	89
Argentina	7.415	Sin nacionalidad	450

Explica cómo es en tu país: lenguas,

millones]

TEXTO 3B

En América, en 19 países el español es lengua oficial, pero en muchos se hablan otras lenguas: el guaraní (lengua oficial, con el español, en Paraguay), el quechua, el aymará, el nahuatl, el araucano, etc. También se habla español en Filipinas y en Guinea Ecuatorial.

Para muchos habitantes de los Estados Unidos el español es la lengua materna.

1. Escribe en el mapa los nombres de los países que faltan.
2. Marca o pinta los países en los que se habla español.
3. Escribe los datos étnicos de población más importantes.
4. Informa de los resultados al grupo A.

DISTRIBUCIÓN ÉTNICA DE LA POBLACIÓN

	% Blancos	% Mestizos	% Negros	% Mulatos	% Amerindios	% Otros
Argentina	98	1,9	-	-	0,1	-
Bolivia	15	31	-	-	45	9
Chile	-	-	-	-	-	-
Colombia	20	58	4	14	1	3
Costa Rica	86,8	7	-	-	-	6,2
Cuba	66	-	12	21,9	-	0,1
Ecuador	8	40	-	-	51,5	0,5
El Salvador	1	94	-	-	5	-
Guatemala	4	42	-	-	53	1
Honduras	1	90	5	-	4	-
México	15	55	-	-	30	-
Nicaragua	14	69	8	-	4	5
Panamá	12	59,9	14	-	7,5	7
Paraguay	1,7	90,8	-	-	3	4,5
Perú	12	32	-	-	54,2	1,6
R. Dominicana	15	-	10	75	-	-
Uruguay	90,2	3	-	1,2	-	5,6
Venezuela	20	69	9	-	2	-

Según datos del Anuario Iberoamericano. 1995.

regiones, población inmigrante, razas, etc.

planet@ 1

29

3

Mira esta imagen. ¿Qué hacen?

4

Escucha la cinta o mira el vídeo.

vídeo

audio

- Oiga, por favor, ¿hay una farmacia por aquí cerca?
- Vamos a ver... mmm... ¡Ah, sí! Mira, coges la primera calle a la derecha y sigues todo recto unos cien metros. Allí hay un supermercado muy grande; justo al lado hay una farmacia.
- Entonces, cojo la primera a la derecha, sigo todo recto y al lado del "super" está la farmacia, ¿no?
- Sí, eso es.
- Gracias.

@

TEXTO 4

Contesta a estas preguntas.

1. ¿Qué busca esta persona?
2. ¿Cómo pregunta?
3. ¿Cómo indica el camino su interlocutor?
4. ¿Dónde está la farmacia?

Observa

	USTED	TÚ
LLAMAR LA ATENCIÓN	Oiga Oiga, por favor Por favor	Oye Por favor
PEDIR INFORMACIÓN	¿Hay un/-a..... por aquí cerca? ¿Dónde está el/la.....?	
DAR INFORMACIONES	Giras a la derecha/a la izquierda Coges/Tomas la primera calle a la derecha/a la izquierda Sigues todo recto	
HABLAR DE LA DISTANCIA	Está cerca/lejos/al lado de...	
LOCALIZAR	A la izquierda (de)/a la derecha (de) Delante (de)/detrás (de)	
CONFIRMAR QUE SE HA ENTENDIDO	Entonces....	
AGRADECER	Gracias/Muchas gracias.

órbita

TEMA 2. LA CALIDAD DE VIDA

Gramática activa

Ahora, escucha la cinta o mira el vídeo y marca los lugares de los que habla Inés Vázquez.

• Para mí, la vida en la ciudad es muy interesante. Hay muchos cines, teatros... hay una variada oferta cultural. Hay muchas posibilidades de diversión y de trabajo. Hay importantes museos, buenos restaurantes, muchos cines y teatros. Por ejemplo, en Madrid tengo todo lo que necesito: al lado de mi casa hay una panadería, a cien metros hay un estanco; en metro, en cinco minutos, llego al Centro de Arte Reina Sofía. Muy cerca está el Museo del Prado y enfrente está el Museo Thyssen, y cerca está la Biblioteca Nacional. Muchos cines y teatros también están en esa zona.

Escucha otra vez y completa.

En una gran ciudad hay variada oferta cultural.
Hay posibilidades de diversión y trabajo.
Hay importantes museos.
Al lado de mi casa hay panadería.
A cien metros hay estanco.
Muy cerca está Museo del Prado.
Cerca está Biblioteca Nacional.
Muchos teatros y cines están en la misma zona.

TEXTO 5

Compara con tu compañero/a y completa.

ESTÁN
.....

ESTÁ
.....

HAY
un estanco
.....
.....
.....

HAY + { un ...
una...
muchos ...
muchas ...
Ø

El ...
La ...
Nombres } + ESTÁ

Los ...
Las ... } + ESTÁN

Hay un estanco.
Hay una variada oferta cultural.
Hay muchos cines.
Hay muchas actividades.
Hay personas diferentes.

El Museo Guggenheim está en Bilbao.
La Biblioteca Nacional está en Madrid.
Madrid está en España.

Los teatros están cerca.
Las tiendas están en el centro.

@

2

Completa las frases con HAY/ESTÁ/ESTÁN.

En Madrid muchos bares y muchas iglesias.
 Madrid en el centro de España.
 La mayoría de los cines en el centro.
 Al lado de mi casa un gran centro comercial.
 buzones para las cartas en toda la ciudad.
 En el campo mucha tranquilidad.
 Madrid a 600 km de Barcelona.

3

Habla de tu ciudad.

En Barcelona hay muchos museos: por ejemplo, está el Museo Picasso. También hay varios parques: está el Güell, por ejemplo.

4

Lee este texto.

Lakabe es un pueblo que está en el Pirineo navarro. Desde 1980 un grupo de personas vive allí. Hay 14 niños y 12 adultos. La escuela más cercana está lejos del pueblo. Los adultos hacen pan integral y lo venden en la capital. También son autosuficientes. En el pueblo hay una iglesia, 8 casas, talleres y lugares para los animales. Esto es el fenómeno neo-rural: actualmente algunas personas que viven en la ciudad toman la decisión de vivir en el campo y reconstruyen pueblos abandonados.

5

Completa con HAY, ESTÁ, ESTÁN.

TEXTO 6

Lakabe en Navarra. Allí un grupo de personas de la ciudad. animales y un huerto. En Lakabe 14 niños, pero la escuela muy lejos del pueblo. algunas personas de la ciudad que viven en pueblos abandonados. Esto es el fenómeno neo-rural: volver a la vida natural.

Práctica global

órbita 1

1

Escucha a tu profesor/-a y pon en práctica sus indicaciones.

2

Dibuja el plano de tu hábitat -ciudad o pueblo- ideal. Cuélgalo en la pared y explica a tu grupo de 4 compañeros/as qué cosas hay en él y dónde están.

órbita

Pirajá

TEMA 2. LA CALIDAD DE VIDA

1

Lee estas palabras.

aburrido/a - divertido/a	bonito/a - feo/a
estresante	cómodo/a - incómodo/a
ecológico/a	peligroso/a - seguro/a
ruidoso/a - tranquilo/a	romántico/a
caro/a - barato/a	grande - pequeño/a

amigos/as
vida social
pisos
soledad
integración

Con las palabras de arriba completa las frases con tu grupo.

La ciudad es más que el pueblo
más que
más que

En la ciudad hay más que en el pueblo

La ciudad es menos que el pueblo
menos que
menos que

En la ciudad hay menos que en el pueblo

La ciudad es tan como el pueblo
tan como
tan como
tan como

2

Escucha a estas dos personas, una hablando de su ciudad, otra de su pueblo. Luego contesta con verdadero (V) o falso (F).

• Yo vivo en una gran ciudad y me gusta. Para mí la vida en un pueblo pequeño... bueno, es un poco aburrida, ¿no? En la gran ciudad hay más cosas que en un pueblo: más tiendas, más cines, etc. Pero la vida en la ciudad es muy cara. Por ejemplo, la casa (el alquiler, el gas, el teléfono, etc.) me cuesta unas 100.000 pts*. Y luego comer, salir, etc., es caro también. Además, hay muchísimo ruido, muchos coches, mucha gente, mucha prisa y, por eso, a veces necesito salir de la ciudad.
(*aprox. 600 euros)

• La vida en el campo es muy tranquila, no aburrida, como piensa la gente de la ciudad. Todo está cerca. Conoces a todo el mundo y te sientes más integrada. Yo, por ejemplo, voy todas las noches a un bar con mis amigas, y necesito menos dinero que en la ciudad.

1. Las personas de las ciudades piensan que vivir en el campo es más aburrido.
2. En el campo hay tantas cosas (tiendas, cines, etc.) como en la ciudad.
3. Para una persona de la ciudad el piso es más barato.
4. La vida en el campo es más tranquila que en la ciudad.
5. En el campo hay menos vida social (amigos, bares, etc.).
6. En un pueblo pequeño es más fácil sentirse integrado.
7. El campo es más caro que la ciudad.

TEXTO 8

V	F
☒	☐
☐	☒
☐	☒
☒	☐
☐	☒
☒	☐
☐	☒

PARA COMPARAR

MÁS QUE +
MENOS QUE -
TAN COMO =

+ bueno = mejor
+ malo = peor

pero

Lima tiene tanto tráfico como Caracas.
Madrid tiene tantos habitantes como Barcelona.
Almería tiene tantas playas como Cádiz.

Tanto/a
Tantos/as + sustantivo + como

En Segovia la comida cuesta tanto como en Lleida.
En Galicia llueve tanto como en Irlanda.

Tanto O como

Para muchas personas Granada es tan bonita como Sevilla.

Tan + adjetivo + como

3

Haz comparaciones entre estas viviendas de la ciudad y el campo.

ALQUILER DE VIVIENDAS

CIUDAD

CAMPO

1. Piso en el centro, 3 habitaciones, 100 m². 840 euros al mes.

A. Casa rural, 3 habitaciones, garaje, 200 m². 450 euros al mes.

2. Apartamento nuevo, cerca de estación de metro, 30 m². 433 euros al mes.

B. Casa pequeña, garaje, 50 m². 480 euros al mes.

3. Zona residencial, chalet de lujo, 250 m². Garaje, piscina y jardín, 1.000 m². 1.800 euros al mes.

C. Chalet adosado, cerca de la estación de tren. Jardín y garaje. 170 m². 1.022 euros al mes.

[350 m

¿Qué problemas hay en una gran ciudad? ¿Puedes hacer una pequeña lista?

Vas a oír a diferentes americanos hablando de las capitales de sus países. Toma notas.

para ayudarte puedes utilizar

transporte
viviendas
población
tráfico
paro *-desempleo*

Lima, la capital de Perú, es una ciudad de unos 7.000.000 de habitantes; en Perú hay más o menos 21 millones de habitantes. Lima es el centro de todo, todas las oficinas y ministerios están allá. Es una ciudad que ha crecido mucho y muy rápido y, por eso, hay problemas de transporte, problemas de viviendas... Como hay tanta inmigración, se han creado los pueblos jóvenes... bueno, los pueblos jóvenes son los barrios pobres de la periferia.

El centro de Lima es la parte antigua, colonial. Está al lado del río Rimac, y la Plaza de Armas es el corazón de la ciudad.

TEXTO 9A

1. Catedral

2. Balcón del Palacio Torre Tagle

3. Céntrica calle limeña

LIMA

Nº de habitantes:

Lugares de interés:

*

*

Problemas:

.....

.....

4. Palacio Arzobispal

millones]

Buenos Aires es una ciudad muy grande, pero no sé exactamente cuántos habitantes tiene; unos doce millones. Es una ciudad muy cara, carísima, tan cara como Alemania y Holanda. La gente tiene que trabajar en dos o tres sitios. La gente no se comunica, el tráfico es terrible.

El centro es mágico como el tango. La Boca es la zona más bonita; allá las casas están pintadas de colores. Allá está el Puente, el Museo de Cera, y hay muchos artistas callejeros. El río está contaminado, muy contaminado.

En Argentina viven 33 millones de personas.

1. Puerto

2. Céntrica calle de Buenos Aires

BUENOS AIRES

Nº de habitantes:

Lugares de interés:

Problemas:

← TEXTO 9B

3. Avenida 9 de julio (la más ancha del mundo)

4. Obelisco 9 de julio

Escribe un texto sobre la capital de tu país.

Ahora vamos a conocer la capital de tu país. Rellena una ficha:

TU CAPITAL

Nº de habitantes:

Lugares de interés:

*

Problemas:

*

@

3

Escucha la cinta o mira el vídeo y completa con lo que compra.

Versión Mercosur,
pág. 145.

Cantidad	Producto
	1

¿Cuánto es?:

10 →

TEXTO 10

Observa

- Hola, Carlos, ¿qué te pongo?
 - A ver... quería dos kilos de patatas y una lechuga, medio de cebollas y... dame tres pimientos rojos.
 - ¿Te gustan estos?
 - Vale. Ponne también dos kilos de naranjas.
 - ¿Algo más?
 - Sí, eh... un melón, y medio de peras.
 - ¿De cuáles te pongo?
 - De éstas, ¿están maduras?
 - Sí, claro. ¿Más cosas?
 - No, ya está.
 - Son 1.552* ptas.
 - Aquí tienes.
 - Gracias.
 - Hasta luego.
 - ¡Adiós!
-

(*9,5 euros)

PARA COMPRAR

	USTED	TÚ
PREGUNTAS DEL VENDEDOR	¿Qué le pongo? ¿Quiere algo más? ¿Qué más? ¿Algo más?	¿Qué te pongo? ¿Quieres algo más?
PEDIR COSAS	Me da... Me pone...	Me das... Me pones...
IDENTIFICAR UN PRODUCTO	¿De cuáles le pongo? De éstos/as De los/las rojos/as	¿De cuáles te pongo?
PREGUNTAR SOBRE LA CALIDAD		¿Están buenos? ¿Están maduros? ¿Están dulces?
PREGUNTAR SOBRE EL PRECIO		¿Cuánto es?

Órbita

TEMA 3. EL BIENESTAR

2a

1

¿Qué diferencia hay entre comprar en el supermercado y comprar en el mercado?
Escucha la cinta o mira el vídeo y completa.

A Carlos le gusta comprar en porque

TEXTO 11

A Violeta le gusta comprar en porque

- Violeta, ¿me acompañas a hacer la compra?
- Vale, ¿dónde vas?
- Al mercado.
- ¡Anda! ¿Y por qué vas al mercado?
- Porque me gusta; porque me gusta la gente, el ambiente, me gusta el trato familiar, me parece más agradable.
- Sí, pero ¿no te parece incómodo hacer cola? A mí me gusta más comprar en el supermercado, me parece más práctico, los precios están escritos, y puedes comprar de todo en el mismo sitio... A mí no me gusta pagar con dinero, prefiero pagar con tarjeta de crédito. Además, te llevan la compra a casa.
- Sí, eso es verdad.

EXPRESAR GUSTOS	EXPRESAR PREFERENCIAS	EXPRESAR LA OPINIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Me gusta comprar en el mercado. • No me gusta pagar con dinero. • Me gusta la gente. • Me gusta el trato familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • A mí me gusta más comprar en el supermercado. • Prefiero* pagar con tarjeta de crédito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Me parece humano. • Me parece agradable. • ¿No te parece incómodo hacer cola? • Me parece práctico.

2

Y a ti, ¿dónde te gusta comprar?

A mí me gusta comprar en porque

A mí me gusta más el porque

Yo prefiero ir al porque

* PREFERIR

prefiero
prefieres
prefiere
preferimos
preferís
prefieren

Práctica Global

1 Lee este texto.

A mí me gusta mucho ir al cine: me gustan casi todas las películas. También me gusta comer, sobre todo carne y verduras. Me encanta la música, pero no el bakalao. Me encanta el fútbol. También me gusta mucho estar con gente: me gustan las personas con sentido del humor. Mi película favorita es *Cabaret*, de Bob Fosse, y mi grupo de música favorito es Los Beatles. En la mesa de mi habitación siempre hay papeles, cosas para escribir y una foto de mi pareja. Prefiero ver una película en el cine que en la tele. Prefiero escribir en el ordenador, porque es más rápido. En el trabajo prefiero mandar fax porque son más rápidos que el correo...

2 Escribe un texto en un papel con:

- cinco cosas que te gustan mucho
- tu película favorita
- tu cantante o grupo favorito
- tres cosas que siempre hay en la mesa de tu habitación.

TEXTO 12

3 Escribe en el mismo papel qué prefieres y por qué:

- ver una película en la tele o ver una película en el cine
- escribir a mano, a máquina o a ordenador
- escribir cartas, mandar fax o correos electrónicos (e-mail).

4 Cuelga tu papel en la pared. Lee los de tus compañeros, elige uno y explica por qué te gusta más.

[350 m

Se hacen dos grupos: cada grupo trabaja con una de estas familias de España y Argentina y prepara un pequeño informe para presentarlo a la clase.

- Número de personas que viven en la casa: 3.
- Tamaño de la vivienda: 70 m². Salón, cocina y dos dormitorios.
- Semana laboral: 35 horas, padre; 50 horas, madre, en las tareas domésticas y el cuidado de Sheila.
- Equipamiento doméstico: Radios, 1. Equipos estereofónicos, 1. Teléfonos, 1. Televisores, 1. Vídeos, 1. Automóviles, 1.
- Posesiones más apreciadas: para el padre, la nevera llena de comida; para la madre, el equipo estereofónico.
- Renta *per capita*: 10.500 euros.
- Porcentaje de los ingresos que dedican a comida: 40%.

TEXTO 13A

millones]

¿Cómo es la familia?
 ¿Qué cosas tienen?
 ¿Cuál es la renta *per capita*?
 ¿Qué es lo más importante para la familia?

TEXTO 13B →

- Número de personas que viven en la casa: 5.
- Tamaño de la vivienda: 3 habitaciones y patio, 110 m².
 - Semana laboral: padre, de 30 a 35 horas; madre, 40 horas, 16 de ellas como fotógrafa.
 - Equipamiento doméstico: Radios, 1. Teléfonos, 1. Televisores, 1. Vídeos, 1. Consolas de videojuegos, 1.
 - Posesiones más apreciadas: para el padre, el aparato de revelar fotografías. Para la madre, los objetos de plata heredados. Para el hijo, la consola de videojuegos. Para una de las hijas, un peluche. Para la otra, un cochecito de muñeca.
 - Renta *per capita*: 3.350 euros.
 - Porcentaje de ingresos que dedican a comida: 25%.

de la familia media de tu país.

planet@ 1

ZZ

órbita

TEMA 4. LA SOLIDARIDAD

1a

1 Lee estos textos y rellena.

La familia Pérez vive en España.

Arquitecto
Se levanta a las 7:30 de la mañana, se ducha y hace el desayuno, lleva a los niños al colegio y vuelve a casa a trabajar. Dos veces por semana, los lunes y miércoles, va por la tarde, a las siete, a una escuela para aprender alemán. Los martes y los jueves trabaja como voluntario en Ayuda en Acción: colabora en un proyecto para el desarrollo en un pueblo de la Sierra de Perú. Una vez por semana, normalmente los viernes, hace psicoterapia. Los domingos juega al tenis con su mujer.

Profesora
Se levanta a las 8 menos cuarto y, después de ducharse y desayunar, toma el tren y va a una escuela donde da clases. A las cinco de la tarde vuelve a casa y está con sus hijos. Prepara la comida del día siguiente. Una vez a la semana, el miércoles, va al gimnasio. Dos días a la semana, los martes y jueves, trabaja como voluntaria, enseña español a inmigrantes. Apadrina a un niño de Perú.

El niño y la niña
Están en el colegio de 9 a 4. A mediodía comen en el colegio. La niña hace judo los martes y el niño va todos los jueves a clase de piano. Por la tarde hacen los deberes ven la televisión, etc. Los sábados comen en casa de los abuelos.

El padre de la familia Pérez

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
8:00 a 12:00	Se levanta, se ducha y hace el desayuno.						
12:00 a 18:00	Trabaja en casa. Es arquitecto.						
18:00 a 24:00	Alemán	Voluntario	Alemán	Voluntario	Psicoterapia		Tenis

La madre de la familia Pérez

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
8:00 a 12:00							
12:00 a 18:00							
18:00 a 24:00							

El niño y la niña

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
8:00 a 12:00							
12:00 a 18:00							
18:00 a 24:00							

TEXTO 14

86

planet@ 1

La familia Gutiérrez vive en la Sierra de Perú.

La madre

Se levanta, como toda la familia, muy pronto y trabaja en la huerta y la casa. Los martes va a pie a un pueblo a 10 km, donde se reúne con un grupo de mujeres de una cooperativa textil. Los sábados lleva los tejidos al mercado.

El padre

Después de desayunar, va al campo a trabajar la tierra. Cuando vuelve a casa, después de cenar, cose ropa para venderla en el mercado de los sábados. Una vez a la semana colabora con una organización local, enseña a los niños técnicas agrícolas.

El niño

Va a pie a la escuela, que está a 7 km. Allí está de 9 a 5, pero a veces no puede ir porque ayuda a su padre en el campo. Cuando vuelve a casa por la tarde, da de comer a los animales. Está apadrinado por la familia Pérez y, por eso, puede ir a la escuela. De vez en cuando les escribe cartas.

TEXT015

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
El padre de la familia Gutiérrez							
8:00 a 12:00							
12:00 a 18:00							
18:00 a 24:00							
La madre de la familia Gutiérrez							
8:00 a 12:00							
12:00 a 18:00							
18:00 a 24:00							
El niño							
8:00 a 12:00							
12:00 a 18:00							
18:00 a 24:00

@

PARA HABLAR DEL TIEMPO

PREGUNTAR LA HORA	¿Qué hora es?
DECIR LA HORA	Son las tres. Es la una. Son las dos y cinco. Son las dos y cuarto. Son las dos y media. Son las tres menos veinticinco. Son las tres menos cuarto.
HABLAR DEL MOMENTO DE UNA ACCIÓN	A las ... de la mañana/tarde/noche De ... a Desde las ... hasta las ...
HABLAR DE LAS PARTES DEL DÍA	Por la mañana/tarde/noche A mediodía Antes de/Después de comer

2

Indica qué hora es.

3

Escucha la cinta o mira el vídeo y completa la información con lo que hacen muchos españoles.

Se levantan a las
 Toman un café y un pincho a las
 Comen a las
 Cenar a las
 Se acuestan a las

Explica cómo es en tu país.

Muchos españoles se levantan a las 7 y, normalmente, a esa hora sólo toman un café con leche. Entre las 10 y las 11 se van al bar y toman un café con un pincho de tortilla, un bocadillo o un bollo. La hora de la comida es, en general, entre las 2 y las 4, y la hora de la cena puede ser a las 9 ó 9:30 ó 10:00. Mucha gente se acuesta a las 12 o a la 1.

TEXTO 16

órbita

TEMA 4. LA SOLIDARIDAD

Gramática activa

1

Di qué cosas piensas que hace una ONG (Organización No Gubernamental).

TEXTO 17

2

Escucha la cinta o mira el vídeo.

• Hoy en este programa vamos a hablar de las ONGs y tenemos aquí a un voluntario. Buenos días, Daniel.

• Buenos días.

• ¿Qué es Ayuda en Acción?

• Bueno, es una organización de ayuda al desarrollo, principalmente en la India, en Nepal y Perú. Trabaja para mejorar la calidad de vida. Colabora con organizaciones del país: no queremos simplemente dar ayuda, queremos crear estructuras a largo plazo y por eso colaboramos con organizaciones del país.

• Y, ¿qué estáis haciendo en estos momentos?

• Pues yo ahora estoy trabajando en un Proyecto de Desarrollo de la Sierra Peruana. Desde hace tiempo estamos

canalizando agua para llevarla a un pueblo. Al mismo tiempo, estamos ayudando a la organización del trabajo de una cooperativa de mujeres. También estamos creando escuelas.

• Muchas gracias. Os deseamos mucha suerte, y hasta pronto.

3

Escucha otra vez y responde.

¿Dónde tiene un proyecto de desarrollo?

¿Qué objetivos tiene?

¿Qué está haciendo?

¿Qué es Ayuda en Acción?

Ayuda en Acción es una organización que, en general,

- quiere mejorar la situación de algunos países;
- normalmente colabora con organizaciones del país;
- promueve el apadrinamiento de niños.

En Perú, en estos momentos, Ayuda en Acción

- está trabajando en un proyecto de desarrollo de la Sierra peruana.
- está canalizando agua para un pueblo.
- está colaborando con una cooperativa de mujeres al mismo tiempo.

Órbita

TEMA 4. LA SOLIDARIDAD

1 Marca lo que haces normalmente.

1. Ves a tus amigos:
 - ☐ todos los días
 - ☐ una vez a la semana
 - ☐ una vez al mes
 - ☐ muy poco
2. Dónde quedas:
 - ☐ cada vez en casa de un amigo
 - ☐ siempre en la misma casa
 - ☐ en un bar
 - ☐ siempre en el mismo bar
 - ☐ otro:
3. Cómo preparas la cita:
 - ☐ les llamas por teléfono
 - ☐ vas a su casa directamente
 - ☐ vas a un bar donde sabes que están

2 Escucha la cinta o mira el vídeo y contesta con verdadero (V) o falso (F).

1. Carlos es hermano de Manuel.
2. Hace mucho tiempo que no se ven.
3. Van a quedar mañana para cenar.
4. Mañana Carlos no tiene tiempo.
5. Van a quedar en el restaurante "Casa Domínguez".
6. El jueves Carlos no tiene tiempo.

V	F
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

3 Lee ahora las frases desordenadas del diálogo y ordénalas.

Transcripción en pág. 134.

- ☐ Hombre, Carlos, ¡cuánto tiempo! ¿Qué tal?
- ☐ ¿Vamos a Casa Domínguez?
- ☐ Perfecto. ¿Cómo quedamos?
- ☐ ¡Hombre, Manuel! Muy bien, ¿y tú?
- ☐ Vale, entonces el jueves a las 10 en Casa Domínguez
- ☐ Hasta el jueves.
- ☐ Vale... ¿y qué tal el jueves?
- ☐ Oye... ¿y si quedamos mañana y cenamos juntos?
- ☐ ¿El jueves a las 10?
- ☐ Huy, es que mañana no me va bien, tengo otra cita.
- ☐ Muy bien, hasta el jueves.
- ☐ Muy bien, ¿qué es de tu vida? Hace mucho que no nos vemos.
- ☐ Pues, sí. A ver si nos vemos un día con más tiempo.

Ahora escucha otra vez y comprueba.

ANUNCIAR UN ENCUENTRO	A ver si...	nos vemos un día. me llamas y quedamos.
PROPONER UN ENCUENTRO	¿Por qué no... ¿Y si... ¿Qué tal si... ¿Te apetece...	comemos juntos? nos vemos mañana? ir al cine? jugar al tenis?
PROPONER UNA ACTIVIDAD	¿Vamos...	al cine? a comer?
CONCERTAR UNA CITA	¿Cómo quedamos? ¿Cuándo nos vemos? (Dónde, a qué hora, qué día)	
REHUSAR UNA CITA	(No) Es que...	tengo otra cita. no puedo. tengo mucho trabajo.

4

Con la hoja de la semana que has hecho antes, piensa en cuatro cosas que quieres hacer con algún compañero/a de clase. Piensa dónde, cuándo y cómo quedas con él/ella. Para ayudarte puedes utilizar este material. Propón una actividad y tu compañero/a te contesta.

tiempo libre

EXPOSICIONES

ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE SAN FERNANDO. Alcalá, 13. 915 321 546/915 321 549. Eduardo Chillida: *Johann-Sebastian Bach*. Pintura. Hasta el 15 de marzo.

CAFÉ BARBIERI. Ave María, 45. Juan Acosta: *Secuencia de Rasgos*. Pintura. Hasta el 12 de marzo.

MUSEOS

ARTES DECORATIVAS. Montalbán, 12. Tel.: 915 326 499. Horario: de martes a viernes, de 9 a 15 horas; sábado y domingo, de 10 a 14 horas. Lunes cerrado. Precio: 3 euros; niños, gratis.

CIENCIAS NATURALES. José Gutiérrez Abascal, 2. Tel.: 915 618 600. Horario: de martes a viernes, de 10 a 18 horas; sábado de 10 a 14 horas; domingos y festivos, de 10 a 14:30 horas. Lunes cerrado. Precio: 3 euros.

EJÉRCITO. Méndez Núñez, 1. Tel.: 915 228 977. Abierto de martes a domingo, de 10 a 14 h. Lunes cerrado. Precio: 2 euros.

ERMITA DE SAN ANTONIO DE LA FLORIDA. Paseo de la Florida, 5. Tel.: 915 420 722. Horario: de martes a viernes, de 10 a 14 horas y de 16 a 20 horas. Lunes cerrado. Precio: 2 euros. Frescos de Goya. Pintura. Descuento grupos.

MÚSICA

• **FLAMENCO**

VI FESTIVAL FLAMENCO CAJA MADRID. Actúan: al cante, Chaquetón, José Menese, José de la Tomasa y Vicente Soto Sordera; a la guitarra, Paco Cepero, Enrique de Melchor y José Luis Postigo, en el Teatro Albéniz (Paz, 11), a las 21:30 horas. 15-18 euros. Venta anticipada en las taquillas y Caja Madrid. (Tel.: 902 488 488).

• **CLÁSICA**

ORQUESTA NACIONAL DE ESPAÑA. Director: Kurt Sanderling. Violín: Antje Weithaas. Violonchelo: Michael Sanderling. Interpretarán obras de Brahms, en el Auditorio Nacional, (Príncipe de Vergara, 146) a las 19:30 h. Sala Sinfónica.

ENTRADAS

CONCIERTOS CON ENTRADAS A LA VENTA

SPICE GIRLS. Lunes 16 de marzo, a partir de las 22:00 horas, en el Palacio de Deportes de la Comunidad de Madrid. 18, 21 y 24 euros. En Madrid Rock y Círculo.

→

TEXTO 19

CINE

ABRE LOS OJOS. España, 1997. 119 m. Drama. Mayores de 13 años. Director: Alejandro Amenábar. Intérpretes: Eduardo Noriega, Penélope Cruz, Najwa Nimri. Tras sufrir un accidente, un joven de buena familia sufre un radical cambio de carácter. (Asteón, Cristal, Multicines Ideal, Princessa, Multicines Cisneros [Sala 3] [Alcalá de Henares].)

AIRBAG. España, 1997. 120 m. Comedia. Mayores de 13 años. Director: Juanma Bajo Ulloa. Intérpretes: Kariña Elejalde, Rosa María Sardá, Pilar Bardem, Fernando Guillén Cuervo. Tres amigos de la burguesía se ven obligados a recuperar una valiosa joya. Eso provoca que se vean envueltos en una trepidante aventura. (Princessa [Sala 2].)

TEATRO

BELLAS ARTES. Marqués de Casa Riera, 2. Tel.: 915 324 437/915 324 438. Metro Banco. Aparcamientos las Cortes y Sevilla. Precios reducidos en las funciones del miércoles, jueves y primera del domingo. **Luces de Bohemia.** De Ramón María del Valle-Inclán. Director: José Tamayo. Con Manuel de Blas, Walter Vidarte, José Hervás y José Alviach. Pases: consultar con la sala. Hasta el 8 de marzo. Drama.

Próximamente, **Doña Rosita la soltera**, de Federico García Lorca. Comedia.

Cont. TEXTO 19

5

¿Qué haces en tu tiempo libre?, ¿qué te gusta hacer y qué te aburre? Coméntalo con tus compañeros/as.

Ej.: A mí me gusta jugar al tenis, pero me aburre jugar al ajedrez.

6

Marca de esta lista las cosas que te gustan y las que no.

- ☐ Ver las diapositivas de un viaje de un/-a compañero/a.
- ☐ Asistir a una conferencia sobre arañas.
- ☐ Jugar al golf.
- ☐ Ir a casa de la familia de un/-a amigo/a.
- ☐ Ir a un concierto de música clásica.
- ☐ Ir a una sesión de espiritismo.
- ☐ Ir a una reunión política.
- ☐ Ver la colección de sellos de un/-a amigo/a.
- ☐ Escuchar tocar la guitarra a un/-a amigo/a que está aprendiendo.
- ☐ Acompañar a alguien a comprarse el traje de novio/a.
- ☐ Hacer una excursión a caballo.
- ☐ Ir a la piscina.

Propón a tu compañero/a cinco de estas actividades. Tu compañero/a te propondrá otras, acepta o rechaza según tus gustos.

Recuerda que para decir que NO utilizamos:

Lo siento, pero es que
No, es que

no me apetece mucho.
no tengo tiempo.
no puedo.
estoy cansado/a.
tengo que ir a casa de mis padres.

[350 m

TEXTO 20A

- Fíjate en estas personas. ¿De dónde crees que son?

¿En tu país hay indígenas? ¿Qué significa para ti "indígena"?

- Aquí tienes una definición del Grupo de Trabajo de Pueblos Indígenas de la ONU:

En un país independiente son pueblos indígenas los descendientes de poblaciones anteriores a la conquista o colonización. Independientemente de su situación jurídica conservan sus propias instituciones sociales, económicas o políticas. Además son conscientes de su propia identidad como indígenas.
(Texto adaptado).

- Con los elementos que te damos escribe con tu compañero/a tu propia definición de Pueblo Indígena:

FUERTE CONOCIMIENTO DE LA NATURALEZA.
UNIÓN CON LA TIERRA.
MITOS Y RITUALES.
300 MILLONES EN EL MUNDO.

- ¿Conoces estos monumentos? ¿Dónde se encuentran? ¿Puedes situarlos en el mapa de Hispanoamérica? ¿Los asocias con alguna de estas culturas?:

• AZTECAS • MAYAS • INCAS

- Aquí tienes una breve descripción de estas culturas. La clase se divide en tres grupos. Cada grupo lee una, la comenta y se lo cuenta al pleno.

Aztecas: Pueblo indio de la familia lingüística náhuatl. Desarrolla en México una cultura brillante desde el siglo XIV hasta la conquista. Tiene un espíritu guerrero y consigue dominar la zona. La base de su economía es la agricultura. Su escritura es jeroglífica y su arte se desarrolla en arquitectura, escultura, joyería, poesía y danza. Poseen un calendario astronómico y litúrgico.

millones]

Mayas: familia de pueblos indios de Centroamérica: México, Guatemala, Honduras y El Salvador. Durante unos 2.000 años desarrollan una de las culturas más importantes de Latinoamérica. Sus manifestaciones culturales más grandes son arquitectónicas (Pirámide de Chichén-Itzá), escultóricas (Tikal) y pictóricas (Mural de Palenque).

Incas: poderoso imperio fundado en el siglo XII por una tribu de lengua quechua. Se extiende desde el sur de Colombia hasta Chile. Cuzco es la capital del imperio. Allí reside el Inca, monarca absoluto. La sociedad incaica tiene una estructura muy complicada. Su actividad principal es la agricultura. Adoran al dios Sol, la Luna y los fenómenos naturales. Su arte se refleja en la cerámica, la poesía, la música y la danza. La arquitectura es sólida y sencilla (por ejemplo, la Fortaleza de Machu-Picchu).

- ¿Sabes algo más de estas culturas?

Cont. TEXTO 20B

¿Sabías que muchos de los descendientes de estas culturas no hablan español, sino que siguen hablando quechua, maya o náhuatl? ¿Sabías que son poblaciones marginales y que necesitan apoyo internacional?

- Aquí te presentamos esta estimación de la población indígena en Hispanoamérica. ¿Qué conclusiones sacas?

País
Datos del censo
Número de población indígena
Porcentaje sobre el total de la población
Estimaciones alternativas
Número de población indígena
Porcentaje sobre la población total

PAÍS	Datos del censo		Estimaciones alternativas	
	Número de población indígena	Porcentaje sobre la población total	Número de población indígena	Porcentaje sobre la población total
ARGENTINA	-	-	360.000	1.10
BOLIVIA	2.754.000	54.0	4.150.000	56.80
CHILE	-	-	550.000	4.20
COLOMBIA	225.830	0.8	300.000	0.90
COSTA RICA	-	-	26.000	0.90
ECUADOR	-	-	3.100.000	29.50
EL SALVADOR	-	-	1.000	0.02
GUATEMALA	2.536.523	42.0	3.900.000	43.80
HONDURAS	48.789	1.3	110.000	2.10
MÉXICO	5.181.038	9.0	12.000.000	14.20
NICARAGUA	-	-	48.000	1.20
PANAMÁ	72.615	4.0	99.000	4.10
PARAGUAY	18.317	1.2	80.000	1.90
PERÚ	3.626.944	24.8	9.100.000	40.80
VENEZUELA	140.562	0.9	150.000	0.80

SEGÚN DATOS DEL BANCO MUNDIAL, 1994

La reunión de Pueblos Indígenas de 1996 en Copenhague declara que para ayudarles es necesario:

- Mantener la unidad comunitaria.
- Hacer más fuerte el mundo espiritual, la libertad física de hombres y mujeres.
- Mantener los principios de respeto mutuo, hermandad y justicia en el reparto de bienes y riqueza.
- Desarrollar programas de producción indígena.
- Desarrollar acciones de cooperación entre los pueblos y sus organizaciones.

- ¿Qué otro tipo de medidas se te ocurren? Discútelas con la clase.

TEXTO 20C

planet@ 1

101

ANEXO 7- Textos literários selecionados

Primer Texto: “Animales de los espejos”⁶⁷ de Jorge Luis Borges

En algún tomo de las *Cartas edificantes y curiosas* que aparecieron en París, durante la primera mitad del siglo XVIII, el P. Zallinger, de la Compañía de Jesús, proyectó un examen de las ilusiones y errores del vulgo de Cantón; en un censo preliminar anotó que el Pez era un ser fugitivo y resplandeciente que nadie había tocado, pero que muchos pretendían haber visto en el fondo de los espejos. El P. Zallinger murió en 1736 y el trabajo iniciado por su pluma quedó inconcluso: ciento cincuenta años después Herbert Allen Giles tomó la tarea interrumpida. Según Giles, la creencia del Pez es parte de un mito más amplio, que se refiere a la época legendaria del Emperador Amarillo.

En aquel tiempo, el mundo de los espejos y el mundo de los hombres no estaban, como ahora, incomunicados. Eran, además, muy diversos: no coincidían ni los seres ni los colores ni las formas. Ambos reinos, el especular y el humano, vivían en paz, se entraba y salía por los espejos. Una noche, la gente del espejo invadió la tierra. Su fuerza era grande, pero al cabo de sangrientas batallas las artes mágicas del Emperador Amarillo prevalecieron. Éste rechazó a los invasores, los encarceló en los espejos y les impuso la tarea de repetir, como en una especie de sueño, todos los actos de los hombres. Los privó de su fuerza y de su figura y los redujo a meros reflejos serviles. Un día, sin embargo, scudirán ese letargo mágico.

El primero que despertarán será el Pez. En el fondo del espejo percibiremos una línea muy tenue y el color de esa línea será un color no parecido a ningún otro. Después, irán despertando las otras formas. Gradualmente diferirán de nosotros, gradualmente no nos imitarán. Romperán las barreras de vidrio o de metal y esta vez no serán vencidas. Junto a las criaturas de los espejos combatirán las criaturas del agua.

En el Yunnan no se habla del Pez, sino del Tigre del Espejo. Otros entienden que antes de la invasión oiremos desde el fondo de los espejos el rumor de las armas

⁶⁷ Disponível em: < <http://www.sololiteratura.com/bor/borellibrode.htm>>. Acessado em: 16/10/2009

Segundo texto: "Borges y yo"⁶⁸ de Jorge Luis Borges

Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas. Yo camino por Buenos Aires y me demoro, acaso ya mecánicamente, para mirar el arco de un zaguán y la puerta cancel; de Borges tengo noticias por el correo y veo su nombre en una terna de profesores o en un diccionario biográfico. Me gustan los relojes de arena, los mapas, la tipografía del siglo XVIII, las etimologías, el sabor del café y la prosa de Stevenson; el otro comparte esas preferencias, pero de un modo vanidoso que las convierte en atributos de un actor. Sería exagerado afirmar que nuestra relación es hostil; yo vivo, yo me dejo vivir, para que Borges pueda tramar su literatura y esa literatura me justifica. Nada me cuesta confesar que ha logrado ciertas páginas válidas, pero esas páginas no me pueden salvar, quizá porque lo bueno ya no es de nadie, ni siquiera del otro, sino del lenguaje o la tradición. Por lo demás, yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y sólo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro.

Poco a poco voy cediéndole todo, aunque me consta su perversa costumbre de falsear y magnificar. Spinoza entendió que todas las cosas quieren perseverar en su ser; la piedra eternamente quiere ser piedra y el tigre un tigre. Yo he de quedar en Borges, no en mí (si es que alguien soy), pero me reconozco menos en sus libros que en muchos otros o que en el laborioso rasgueo de una guitarra. Hace años yo traté de librarme de él y pasé de las mitologías del arrabal a los juegos con el tiempo y con lo infinito, pero esos juegos son de Borges ahora y tendré que idear otras cosas. Así mi vida es una fuga y todo lo pierdo y todo es del olvido, o del otro.

No sé cuál de los dos escribe esta página.

Segundo texto: "El almohadón de plumas"⁶⁹ de Horacio Quiroga

Su luna de miel fue un largo escalofrío. Rubia, angelical y tímida, el carácter duro de su marido heló sus soñadas niñerías de novia. Lo quería mucho, sin embargo, a veces con un ligero estremecimiento cuando volviendo de noche juntos por la calle, echaba una furtiva mirada a la alta estatura de Jordán, mudo desde hacía una hora. Él, por su parte, la amaba profundamente, sin darlo a conocer.

⁶⁸ Disponível em: <http://www.patriagrande.net/argentina/jorge.luis.borges/> Acessado em: 19:10/2009

⁶⁹ Disponível em: <http://www.analitica.com/Bitblo/hquiroga/plumas.asp> Acessado em: 19:10/2009

Durante tres meses —se habían casado en abril— vivieron una dicha especial. Sin duda hubiera ella deseado menos severidad en ese rígido cielo de amor, más expansiva e incauta ternura; pero el impasible semblante de su marido la contenía siempre.

La casa en que vivían influía un poco en sus estremecimientos. La blancura del patio silencioso —frisos, columnas y estatuas de mármol— producía una otoñal impresión de palacio encantado. Dentro, el brillo glacial del estuco, sin el más leve rasguño en las altas paredes, afirmaba aquella sensación de desapacible frío. Al cruzar de una pieza a otra, los pasos hallaban eco en toda la casa, como si un largo abandono hubiera sensibilizado su resonancia.

En ese extraño nido de amor, Alicia pasó todo el otoño. No obstante, había concluido por echar un velo sobre sus antiguos sueños, y aún vivía dormida en la casa hostil, sin querer pensar en nada hasta que llegaba su marido.

No es raro que adelgazara. Tuvo un ligero ataque de influenza que se arrastró insidiosamente días y días; Alicia no se reponía nunca. Al fin una tarde pudo salir al jardín apoyada en el brazo de él. Miraba indiferente a uno y otro lado. De pronto Jordán, con honda ternura, le pasó la mano por la cabeza, y Alicia rompió en seguida en sollozos, echándole los brazos al cuello. Lloró largamente todo su espanto callado, redoblando el llanto a la menor tentativa de caricia. Luego los sollozos fueron retardándose, y aún quedó largo rato escondida en su cuello, sin moverse ni decir una palabra.

Fue ese el último día que Alicia estuvo levantada. Al día siguiente amaneció desvanecida. El médico de Jordán la examinó con suma atención, ordenándole calma y descanso absolutos.

—No sé —le dijo a Jordán en la puerta de calle, con la voz todavía baja—. Tiene una gran debilidad que no me explico, y sin vómitos, nada.. . Si mañana se despierta como hoy, llámeme enseguida.

Al otro día Alicia seguía peor. Hubo consulta. Constatóse una anemia de marcha agudísima, completamente inexplicable. Alicia no tuvo más desmayos, pero se iba visiblemente a la muerte. Todo el día el dormitorio estaba con las luces prendidas y en pleno silencio. Pasábanse horas sin oír el menor ruido. Alicia dormitaba. Jordán vivía casi en la sala, también con toda la luz encendida. Paseábase sin cesar de un extremo a otro, con incansable obstinación. La alfombra ahogaba sus pesos. A ratos entraba en el dormitorio y proseguía su mudo vaivén a lo largo de la cama, mirando a su mujer cada vez que caminaba en su dirección.

Pronto Alicia comenzó a tener alucinaciones, confusas y flotantes al principio, y que descendieron luego a ras del suelo. La joven, con los ojos desmesuradamente abiertos, no

hacía sino mirar la alfombra a uno y otro lado del respaldo de la cama. Una noche se quedó de repente mirando fijamente. Al rato abrió la boca para gritar, y sus narices y labios se perlaron de sudor.

—¡Jordán! ¡Jordán! —clamó, rígida de espanto, sin dejar de mirar la alfombra.

Jordán corrió al dormitorio, y al verlo aparecer Alicia dio un alarido de horror.

—¡Soy yo, Alicia, soy yo!

Alicia lo miró con extravió, miró la alfombra, volvió a mirarlo, y después de largo rato de estupefacta confrontación, se serenó. Sonrió y tomó entre las suyas la mano de su marido, acariciándola temblando.

Entre sus alucinaciones más porfiadas, hubo un antropoide, apoyado en la alfombra sobre los dedos, que tenía fijos en ella los ojos.

Los médicos volvieron inútilmente. Había allí delante de ellos una vida que se acababa, desangrándose día a día, hora a hora, sin saber absolutamente cómo. En la última consulta Alicia yacía en estupor mientras ellos la pulsaban, pasándose de uno a otro la muñeca inerte. La observaron largo rato en silencio y siguieron al comedor.

—Pst... —se encogió de hombros desalentado su médico—. Es un caso serio... poco hay que hacer...

—¡Sólo eso me faltaba! —resopló Jordán. Y tamborileó bruscamente sobre la mesa.

Alicia fue extinguiéndose en su delirio de anemia, agravado de tarde, pero que remitía siempre en las primeras horas. Durante el día no avanzaba su enfermedad, pero cada mañana amanecía lívida, en síncope casi. Parecía que únicamente de noche se le fuera la vida en nuevas alas de sangre. Tenía siempre al despertar la sensación de estar desplomada en la cama con un millón de kilos encima. Desde el tercer día este hundimiento no la abandonó más. Apenas podía mover la cabeza. No quiso que le tocaran la cama, ni aún que le arreglaran el almohadón. Sus terrores crepusculares avanzaron en forma de monstruos que se arrastraban hasta la cama y trepaban dificultosamente por la colcha.

Perdió luego el conocimiento. Los dos días finales deliró sin cesar a media voz. Las luces continuaban fúnebremente encendidas en el dormitorio y la sala. En el silencio agónico de la casa, no se oía más que el delirio monótono que salía de la cama, y el rumor ahogado de los eternos pasos de Jordán.

Murió, por fin. La sirvienta, que entró después a deshacer la cama, sola ya, miró un rato extrañada el almohadón.

—¡Señor! —llamó a Jordán en voz baja—. En el almohadón hay manchas que parecen de sangre.

Jordán se acercó rápidamente Y se dobló a su vez. Efectivamente, sobre la funda, a ambos lados del hueco que había dejado la cabeza de Alicia, se veían manchitas oscuras.

—Parecen picaduras —murmuró la sirvienta después de un rato de inmóvil observación.

—Levántelo a la luz —le dijo Jordán.

La sirvienta lo levantó, pero enseguida lo dejó caer, y se quedó mirando a aquél, lívida y temblando. Sin saber por qué, Jordán sintió que los cabellos se le erizaban.

—¿Qué hay?—murmuró con la voz ronca.

—Pesa mucho —articuló la sirvienta, sin dejar de temblar.

Jordán lo levantó; pesaba extraordinariamente. Salieron con él, y sobre la mesa del comedor Jordán cortó funda y envoltura de un tajo. Las plumas superiores volaron, y la sirvienta dio un grito de horror con toda la boca abierta, llevándose las manos crispadas a los bandos: —sobre el fondo, entre las plumas, moviendo lentamente las patas velludas, había un animal monstruoso, una bola viviente y viscosa. Estaba tan hinchado que apenas se le pronunciaba la boca.

Noche a noche, desde que Alicia había caído en cama, había aplicado sigilosamente su boca —su trompa, mejor dicho— a las sienes de aquélla, chupándole la sangre. La picadura era casi imperceptible. La remoción diaria del almohadón había impedido sin dada su desarrollo, pero desde que la joven no pudo moverse, la succión fue vertiginosa. En cinco días, en cinco noches, había vaciado a Alicia.

Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de pluma.

Segundo texto: “El árbol de oro”⁷⁰ de Ana Maria Matute

Asistí durante un otoño a la escuela de la señorita Leocadia, en la aldea, porque mi salud no andaba bien y el abuelo retrasó mi vuelta a la ciudad. Como era el tiempo frío y estaban los suelos embarrados y no se veía rastro de muchachos, me aburría dentro de la casa, y pedí al abuelo asistir a la escuela. El abuelo consintió, y acudí a aquella casita alargada y blanca de cal, con el tejado pajizo y requemado por el sol y las nieves, a las afueras del pueblo.

La señorita Leocadia era alta y gruesa, tenía el carácter más bien áspero y grandes juanetes en los pies, que la obligaban a andar como quien arrastra cadenas. Las clases en la escuela, con la

⁷⁰ Disponível em: < <http://www.eslconnect.com/apspanish/arboldeoro.html>>. Acessado em: 16/10/2009

lluvia rebotando en el tejado y en los cristales, con las moscas pegajosas de la tormenta persiguiéndose alrededor de la bombilla, tenían su atractivo. Recuerdo especialmente a un muchacho de unos diez años, hijo de un aparcero muy pobre, llamado Ivo. Era un muchacho delgado, de ojos azules, que bizqueaba ligeramente al hablar. Todos los muchachos y muchachas de la escuela admiraban y envidiaban un poco a Ivo, por el don que poseía de atraer la atención sobre sí, en todo momento. No es que fuera ni inteligente ni gracioso, y, sin embargo, había algo en

él, en su voz quizás, en las cosas que contaba, que conseguía cautivar a quien le escuchase. También la señorita Leocadia se dejaba prender de aquella red de plata que Ivo tendía a cuantos atendían sus enrevesadas conversaciones, y –yo creo que muchas veces contra su voluntad- la señorita Leocadia le confiaba a Ivo tareas deseadas por todos, o distinciones que merecían alumnos más estudiosos y aplicados.

Quizá lo que más se envidiaba de Ivo era la posesión de la codiciada llave de la torrecita. Ésta era, en efecto, una pequeña torre situada en un ángulo de la escuela, en cuyo interior se guardaban los libros de lectura. Allí entraba Ivo a buscarlos, y allí volvía a dejarlos, al terminar la clase. La señorita Leocadia se lo encomendó a él, nadie sabía en realidad por qué.

Ivo estaba muy orgulloso de esta distinción, y por nada del mundo la hubiera cedido. Un día, Mateo Heredia, el más aplicado y estudioso de la escuela, pidió encargarse de la tarea -a todos nos fascinaba el misterioso interior de la torrecita, donde no entramos nunca-, y la señorita Leocadia pareció acceder. Pero Ivo se levantó, y acercándose a la maestra empezó a hablarle en su voz baja, bizqueando los ojos y moviendo mucho las manos, como tenía por costumbre. La maestra dudó un poco, y al fin dijo:

-Quede todo como estaba. Que siga encargándose Ivo de la torrecita.

A la salida de la escuela le pregunté:

-¿Qué le has dicho a la maestra?

Ivo me miró de través y vi relampaguear sus ojos azules.

-Le hablé del árbol de oro.

Sentí una gran curiosidad.

-¿Qué árbol?

Hacía frío y el camino estaba húmedo, con grandes charcos que brillaban al sol pálido de la tarde. Ivo empezó a chapotear en ellos, sonriendo con misterio.

-Si no se lo cuentas a nadie...

-Te lo juro, que a nadie se lo diré.

Entonces Ivo me explicó:

-Veo un árbol de oro. Un árbol completamente de oro: ramas, tronco, hojas... ¿sabes? Las hojas no se caen nunca. En verano, en invierno, siempre. Resplandece mucho; tanto, que tengo que cerrar los ojos para que no me duelan.

-¡Qué embustero eres! -dije, aunque con algo de zozobra. Ivo me miró con desprecio.

-No te lo creas -contestó-. Me es completamente igual que te lo creas o no... ¡Nadie entrará nunca en la torrecita, y a nadie dejaré ver mi árbol de oro! ¡Es mío! La señorita Leocadia lo sabe, y no se atreve a darle la llave a Mateo Heredia, ni a nadie... ¡Mientras yo viva, nadie podrá entrar allí y ver mi árbol!

Lo dijo de tal forma que no pude evitar el preguntarle:

-¿Y cómo lo ves...?

-¡Ah, no es fácil -dijo, con aire misterioso-. Cualquiera no podría verlo. Yo sé la rendija exacta.

-¿Rendija?...

-Sí, una rendija de la pared. Una que hay corriendo el cajón de la derecha: me agacho y me paso horas y horas... ¡Cómo brilla el árbol! ¡Cómo brilla! Fíjate que si algún pájaro se le pone encima también se vuelve de oro. Eso me digo yo: si me subiera a una rama, ¿me volvería acaso de oro también?

No supe qué decirle, pero, desde aquel momento, mi deseo de ver el árbol creció de tal forma que me desasosegaba. Todos los días, al acabar la clase de lectura, Ivo se acercaba al cajón de la maestra, sacaba la llave y se dirigía a la torrecita. Cuando volvía, le preguntaba:

-¿Lo has visto?

-Sí -me contestaba. Y, a veces, explicaba alguna novedad:

-Le han salido unas flores raras. Mira: así de grandes, como mi mano lo menos, y con los pétalos alargados. Me parece que esa flor es parecida al arzadú.

-¡La flor del frío! -decía yo, con asombro-. ¡Pero el Arzadú es encarnado!

-Muy bien -asentía él, con gesto de paciencia-. Pero en mi árbol es oro puro.

-Además, el arzadú crece al borde de los caminos... y no es un árbol.

No se podía discutir con él. Siempre tenía razón, o por lo menos lo parecía.

Ocurrió entonces algo que secretamente yo deseaba; me avergonzaba sentirlo, pero así era: Ivo enfermó, y la señorita Leocadia encargo a otro la llave de la torrecita. Primeramente, la disfrutó Mateo Heredia. Yo espí su regreso, el primer día, y le dije:

-¿Has visto un árbol de oro?

-¿Qué andas graznando? -me contestó de malos modos, porque no era simpático, y menos conmigo. Quise dárselo a entender, pero no me hizo caso.

Unos días después, me dijo:

-Si me das algo a cambio, te dejo un ratito la llave y vas durante el recreo. Nadie te verá... Vacié mi hucha, y, por fin, conseguí la codiciada llave. Mis manos temblaban de emoción cuando entré en el cuartito de la torre. Allí estaba el cajón. Lo aparté y vi brillar la rendija en la oscuridad. Me agaché y miré.

Cuando la luz dejó de cegarme, mi ojo derecho sólo descubrió una cosa: la seca tierra de la llanura alargándose hacia el cielo.

Nada más. Lo mismo que se veía desde las ventanas altas. La tierra desnuda y yerma, y nada más que la tierra. Tuve una gran decepción y la seguridad de que me habían estafado. No sabía cómo ni de qué manera, pero me habían estafado.

Olvidé la llave y el árbol de oro. Antes de que llegaran las nieves regresé a la ciudad.

Dos veranos más tarde volví a las montañas. Un día, pasando por el cementerio -era ya tarde y se anunciaba la noche en el cielo: el sol, como una bola roja, caía a lo lejos, hacia la carrera terrible y sosegada de la llanura- vi algo extraño. De la tierra grasienta y pedregosa, entre las cruces caídas, nacía un árbol grande y hermoso, con las hojas anchas de oro: encendido y brillante todo él, cegador. Algo me vino a la memoria, como un sueño, y pensé: "Es un árbol de oro". Busqué al pie del árbol, y no tardé en dar con una crucecilla de hierro negro, mohosa por la lluvia. Mientras la enderezaba, leí: IVO MÁRQUEZ, DE DIEZ AÑOS DE EDAD.

Y no daba tristeza alguna, sino, tal vez, una extraña y muy grande alegría.

ANEXO 8 – Atividades propostas para os textos literários

Atividade proposta para o texto “Animales en los Espejos”, de Jorge Luis Borges

1º Leitura do texto em voz alta pelo professor.

2º Divisão da turma em quatro grupos. Os pequenos grupos releem o texto para desenvolver uma das seguintes atividades (pois a cada um foi alocada apenas uma atividade):

- a) trabalhar o vocabulário do texto, comentando qual acepção ou acepções são as mais adequada(s) para o(s) sentido(s) que os sujeitos-aprendizes atribuem ao texto;
- b) descrever as novas experiências que o texto proporciona;
- c) definir a qual dos mundos acham que eles pertencem, como sujeitos do mundo;
- d) escrever o que interpretam do texto.

3º Cada pequeno grupo apresenta para o grande grupo a tarefa desenvolvida em 2.

4º Os alunos discutem sobre o texto (as intervenções são feitas livremente). O professor só atua como mediador.⁷¹

5º Atividade final – Escrita de um texto: “¿Qué ves cuando te miras al espejo?”

Atividade proposta para o texto “Borges y Yo”, de Jorge Luis Borges

1º Leitura do texto em voz alta, pelo professor.

2º Divisão da turma em três grupos, que releem o texto para desenvolver uma das seguintes atividades (cada grupo tem uma atividade designada):

- a) trabalhar o vocabulário do texto, comentando qual acepção ou acepções são as mais adequada(s) para o(s) sentido(s) que os sujeitos-aprendizes atribuem ao texto;
- b) descrever quais pistas são oferecidas pelo texto para pensar que as duas personagens se referem a uma “mesma pessoa”;
- c) comentar como percebem as personagens.

3º Cada pequeno grupo apresenta para o grande grupo a tarefa desenvolvida.

4º Os alunos discutem sobre o texto (as intervenções são feitas livremente). O professor só atua como mediador.

5º Atividade final: Completar os seguintes fragmentos

1. Yo soy...

⁷¹ Cabe observar que essa atividade estava prevista para ser feita em 1h30m, mas acabou tomando as 3h da aula, que, inclusive, não teve intervalo devido ao grande envolvimento dos alunos com a proposta.

- (Nome do aluno) (ser)...
2. Yo quiero...
(Nome do aluno) (querer)...
3. Yo tengo...
(Nome do aluno) (tener)...
4. Yo temo...
(Nome do aluno) (temer)...
5. Yo espero...
(Nome do aluno) (esperar)...
6. Yo sueño...
(Nome do aluno) (soñar)...
7. Me gusta vivir...
(Nome do aluno) (gustar)...
8. Me enorgullezco...
(Nome do aluno) (enorgullecerse)...
9. Yo sé...
(Nome do aluno) (saber)...
10. Yo digo...
(Nome do aluno) (decir)...

Atividade proposta para o conto “El almohadón de plumas”, de Horacio Quiroga

1º Apresenta-se o título do conto e se pergunta sobre que poderá tratar a história.

2º Leitura do texto em voz alta, pelo professor.

4º Os alunos discutem o texto e os desdobramentos do relato (as intervenções são feitas livremente). O professor faz de mediador e trabalha o sentido do vocabulário do texto, sobre o qual os alunos manifestam dúvidas.

4º Atividade final: Marcar que pistas são dadas pelo narrador sobre o desenlace da morte da personagem Alicia⁷².

⁷² Devido à extensão desse conto, não foram previstas outras atividades para serem realizadas na sala de aula.

Atividade proposta para o conto “El árbol de oro”, de Ana de Maria Matute

1º Leitura do texto em voz alta pelo professor.

2º Divisão da turma em quatro grupos. Os pequenos grupos releem o texto para desenvolver uma das seguintes atividades (cada grupo tem uma atividade designada)⁷³:

- a) trabalhar o vocabulário do texto, comentando qual acepção ou acepções são as mais adequada(s) para o(s) sentido(s) que os sujeitos-aprendizes atribuem ao texto⁷⁴;
- b) comentar se a história poderia ter acontecido no Brasil e justificar o porquê;
- c) comentar/discutir como percebem as personagens.

3º Cada pequeno grupo apresenta para o grande grupo a tarefa desenvolvida.

4º Todos os alunos discutem o texto (as intervenções são feitas livremente). O professor só faz de mediador.

4º Atividade final: Escrever um texto sobre “¿Qué o quién es tu árbol de oro?”

⁷³ A designação de tarefas foi feita para que os pequenos grupos não repetissem a atividade e pudessem ter a oportunidade de desenvolver outra que não fosse o trabalho com o vocabulário.

⁷⁴ O conto foi dividido em duas partes para o trabalho de vocabulário devido a sua extensão. Enquanto um grupo trabalhava com o vocabulário da primeira parte, outro fez o mesmo trabalho com a segunda parte do conto.

ANEXO 9 – Gráficos Resultados Q2

Gráfico 1

Gráfico 2

Gráfico 3

Gráfico 4

Gráfico 5

Gráfico 6

Gráfico 7

Gráfico 8

Gráfico 9

Gráfico 10

Gráfico 11

Gráfico 12

Gráfico 13

Gráfico 14

Gráfico 15

Gráfico 16

Gráfico 17

Gráfico 18