

CLEIDE ESTER DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES DE LEITURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA ESPANHOLA: UMA REFLEXÃO DISCURSIVA
SOBRE A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Instituto de Linguagens - IL
Cuiabá - MT
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CLEIDE ESTER DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES DE LEITURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA ESPANHOLA: UMA REFLEXÃO DISCURSIVA
SOBRE A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem.

Área de Concentração: Estudos
Linguísticos

Orientador: Prof. Dr. Sergio Flores
Pedroso

**Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
Instituto de Linguagens – IL
Cuiabá-MT
2008**

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Doutor Sergio Pedroso Flores
Orientador

Prof^a. Doutora Solange Maria de Barros Ibarra Papa
Examinador interno

Prof^a. Doutora Vera Lúcia de Albuquerque Sant' Anna
Examinador externa

Prof^a. Doutora Claudia Graciano Paes de Barros
Suplente

DEDICATÓRIA

Aos meus pais (in memoriam), porque conseguiram ver na escola a única possibilidade de transformação e sempre me incentivaram a trilhar o caminho do conhecimento.

Aos meus filhos, por tudo o que representam pra mim e pelo apoio incondicional que me dispensaram durante esta jornada.

Meus sinceros agradecimentos

Ao Professor Sergio Flores Pedroso, meu orientador, por compartilhar comigo seus conhecimentos.

Às professoras Vera Lúcia de Albuquerque Sant' Anna e Solange Maria de Barros Ibarra Papa, pela leitura cuidados e valiosa contribuição. .

À colega e amiga Veralúcia Guimarães Souza, pelo incentivo e empréstimo dos livros.

Aos colegas Arivan e Flávia, que se tornaram amigos por compartilharmos os momentos de angústia e de conquista.

Aos meus familiares e amigos de sempre, que nos momentos difíceis estiveram ao meu lado, me apoiaram e desejaram meu sucesso.

Se não há subjetividade livre, não haverá pessoas educadas, criativas; justo o que a escola deveria produzir.

(Michel Foucault)

RESUMO

OLIVEIRA, C. E. Concepções de leitura nos livros didáticos de língua espanhola: uma reflexão discursiva sobre a leitura em língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Cuiabá IL/UFMT – MeEL, 2008, 87 p.

Resumo

Este trabalho apresenta um estudo sobre as concepções de leitura que subjazem nos livros didáticos de língua espanhola dirigidos aos estudantes brasileiros do Ensino Médio. Considerando a proposta das OCNEM – Língua Estrangeira - Orientações pedagógicas para o desenvolvimento da leitura (segundo as teorias sobre letramento), fizemos uma análise das atividades de leitura, a partir de três livros didáticos com o objetivo de investigar o papel reservado aos alunos e professores nestes materiais. Buscamos compreender como essas concepções refletem na formação do aluno-leitor crítico. Este trabalho tem como inscrição a escola teórica da análise do discurso de linha francesa (AD), que concebe a linguagem como configuradora das práticas sociais e em relação dialética com elas. Os resultados da pesquisa indicam que a concepção que subjaz nos LD selecionados é a de leitura como reprodução e não como produção de sentidos. Os alunos estão expostos ao ensino e a aprendizagem de língua espanhola que priorizam a leitura como reprodução dos sentidos deixados pelo autor como se o sentido fosse preexistente, ou seja, independe do leitor ou como pretexto para a exploração gramatical, como algo desvinculado da produção, interpretação e construção de significados.

Palavras-Chave: Concepções de leitura, livro didático, língua espanhola

ABSTRACT

OLIVEIRA, C. E. Conceptions of reading in Spanish language textbooks: a discursive reflection on the reading in foreign language. Dissertação de Mestrado. Cuiabá IL/UFMT – MeEL, 2008, 87 p.

This paper presents a study on the underlying conceptions of reading in Spanish textbooks addressed to the Brazilian high school students. Considering the proposal of OCNEM (National Curriculum Orientation for High School in Brazil) - Foreign Language - Guidelines for the development of reading teaching (according to the theories about literacy), we did an analysis of the reading activities from three textbooks in order to investigate the role reserved for students and teachers as users of these textbooks. We try to understand how these conceptions are reflected in the formation of the critical-reader student. This paper has as its theoretical inscription the French Discourse Analysis School (AD), which conceives the language as set of social practices and in dialectic relationship with them. The research results indicate that students are exposed to the teaching / learning of the Spanish language based on textbooks with priority given to reading as reproduction of senses, because they consider the sense pre-exist, we mean, as it was free from the reader's influence or, the texts are an excuse for working with grammar, without considering the production, construction and interpretation of meanings.

Key words: Conceptions of reading, textbook, Spanish language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Por que a leitura?	13
Objeto de pesquisa	15
Objetivos e perguntas de pesquisa	17
A organização do trabalho	18
CAPÍTULO I	
CONCEITOS DA AD A RESPEITO DA LINGUAGEM E DA LEITURA QUE NORTEIAM ESTA PESQUISA.....	20
1.1 Discurso, Formação, Discursiva, Ideologia, Texto e leitura.....	23
CAPÍTULO II	
A LEITURA E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO MÉDIO	27
2.1 Aspectos relevantes sobre a leitura no ensino/aprendizagem de LE	27
2.2 O Ensino Médio e suas finalidades	32
2.3 OCNEM – Conhecimentos de Língua Estrangeira.....	34
2.4 As OCNEM e os efeitos do trabalho com a leitura	35
2.5 As OCNEM e a formação do sujeito-leitor crítico	37
CAPÍTULO III	
O LIVRO DIDÁTICO: UMA RETROSPECTIVA.....	38
3.1 O livro didático no contexto educacional brasileiro.....	39
3.2 O ensino/aprendizagem de LE e o livro didático	40
3.3 Língua estrangeira: o espanhol para brasileiros.....	43
CAPÍTULO IV	
DISPOSITIVO PARA A ANÁLISE	48
4.1 Justificativa da escolha	50
4.2 Procedimentos de análise	51
CAPÍTULO V	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	53
5.1 A leitura sob enfoque: exemplificando, à maneira de preâmbulo, teorizações que nos fizeram chegar aqui.....	54
5.2 As implicações no processo de formação do sujeito-leitor crítico	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	88

INTRODUÇÃO

Por que a leitura?

Em minha prática como professora de língua espanhola no Ensino Fundamental e Médio, na rede pública de ensino, durante os anos de 1997 a 2006, pude perceber que os alunos iniciavam o estudo da língua espanhola na 5ª série, bastante motivados. Conforme passavam os anos, essa motivação dava lugar ao desinteresse. Ao chegar ao terceiro ano do Ensino Médio, a sensação, tanto minha como professora quanto dos alunos, era a de que muito pouco tínhamos avançado.

Os problemas pelos quais passa a educação no Brasil são bastante conhecidos e discutidos. O PISA, (sigla em inglês - Programa Internacional de Avaliação de Alunos), cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos de idade, revela resultados pobres. Nessa faixa etária, na maioria dos países, os alunos se encontram no final da escolarização básica.

De acordo com informações divulgadas pelo INEP, no ano de 2006, entre 57 países, o Brasil ocupa a 48ª posição em leitura. Os dados revelam que 56% dos jovens estão apenas no nível um ou abaixo dele, em uma escala de zero a cinco. Segundo dados deste órgão, comparando o desempenho do Brasil no exame de 2003 com o de 2006, as notas pioraram em leitura. Isso significa que esses jovens são capazes, apenas, de localizar dados pretensamente explícitos no texto e fazer conexões simples. Considerando que a leitura é uma prática imprescindível na aquisição do conhecimento, e é requisito básico para que os alunos desenvolvam outras capacidades, podemos concluir que o estado é de calamidade na educação, conforme declara a diretora da Faculdade de Educação da USP, Sonia Penin. Os problemas apontados são variados, dentre eles o tempo de permanência do aluno em sala de aula, que no Brasil normalmente é de quatro horas diárias, a ausência do professor ou do aluno na sala de aula, falta de programas de atualização dos professores e demais envolvidos, como coordenadores, diretores, até questões referentes ao salário.

Com o ensino da língua estrangeira (doravante LE) não poderia ser diferente. Sempre relegada a um segundo plano, seja na distribuição de carga

horária, seja na exclusão da disciplina de LE pelo MEC do Programa Nacional de Distribuição do Livro Didático (aos alunos, o material didático de língua estrangeira nunca foi distribuído) ou na falta de uma política voltada para a formação de professores para atender a essa demanda. No caso do espanhol, a situação é mais grave, já que na maior parte das universidades públicas e privadas, os cursos de letras com habilitação em língua espanhola é algo recente ou inexistente. Para piorar a situação, no Ensino Médio é muito comum, no início do ano, quando ocorre a atribuição das aulas e sobram professores de qualquer área, esses vazios serem preenchidos com as aulas de língua estrangeira. Esse quadro por si só já é suficiente para entender o atual estado de coisas.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Conhecimentos de Língua Estrangeira, em 2000, era de se esperar que mudanças viessem a ocorrer nestes últimos anos. Este documento apontava os principais problemas relacionados ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, como número reduzido de horas, carência de professores com formação teórica, lingüística e pedagógica, materiais didáticos a custo inacessível para a maioria dos alunos e metodologias inadequadas. Diante disso, pensamos que uma política voltada para sanar essas dificuldades fosse partir do próprio Ministério da Educação, já que se reconhecia que “às portas do novo milênio, não é possível continuar pensando e agindo dessa forma” (PCN 2000).

No ano de 2003, iniciei a leitura do livro *O jogo discursivo na aula de leitura*, organizado por Maria José Coracini e *Autoria e legitimação do livro didático*, da mesma autora. A partir daí, comecei a refletir, principalmente, sobre o trabalho com a leitura em língua estrangeira. Tomei conhecimento de teorias, até então, por mim desconhecidas e seus desdobramentos apontando para outras possibilidades de realizar o trabalho em sala de aula que proporciona ao aluno uma participação mais ativa no processo de ensino/aprendizagem de LE. Percebi também que o livro didático tem sido tratado como peça chave nesse processo, pois o professor costuma tê-lo como apoio para quase todas as suas ações em sala de aula.

Como usuária do livro didático e, partindo de uma reflexão sobre o mesmo, pude perceber que as atividades de leitura propostas pelos seus autores (mesmo os recém-publicados), apresentam uma concepção que defende o texto como a única fonte de sentido, o que provém de uma visão segundo a qual palavras e frases geram os sentidos que lhes são atribuídos. Dessa forma, o aluno age apenas como

um decodificador, pois o sentido já está dado, o aluno é dependente do texto, que como afirma Grigoletto (1999, p. 83), “a interpretação já está pronta, esperando para ser dita – ou escrita. As atividades do livro didático (LD) não dão margens a deslizes, a outras leituras, a posicionamentos diversos, ou questionamentos”.

Com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), no ano de 2006, pelo MEC, estes questionamentos ganham força, pois, no nosso entendimento, se apresentam como um grande avanço no que se refere ao ensino/aprendizagem da língua estrangeira e, mais precisamente, no trabalho com a leitura, esse documento ganha maior relevância. A proposta de trabalho apresentada pelas OCNEM aponta para uma perspectiva que tem como premissa básica que o conhecimento não é natural ou neutro, mas baseia-se em regras discursivas de cada comunidade, portanto, o conhecimento é ideológico e a sua externização é política.

Objeto de pesquisa

Minhas reflexões sobre as questões relatadas acima me motivaram a ingressar no curso de Mestrado em Estudos de Linguagem (MeEL) do Programa de Pós-graduação do Instituto de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em busca de respostas para os questionamentos a respeito do ensino de línguas estrangeiras, em geral, e dentro dele, da leitura enquanto processo discursivo, dado que considero paradoxal a relação entre o que se encontra nos livros didáticos e as abordagens que são propostas nas OCNEM – conhecimentos de Língua Estrangeira.

A apresentação de um esboço de projeto nesse sentido, também foi motivada pela minha insatisfação em relação a minha prática pedagógica. Agora, já na segunda etapa do curso de mestrado, à luz das leituras feitas, consegui organizar mais o pensamento e, por isso, o foco da minha pesquisa é o trabalho com a leitura nos livros didáticos de língua espanhola dirigidos ao Ensino Médio. Percebo que novas publicações destinadas a esse nível de ensino surgem no mercado e, poucas inovações são apresentadas pelos autores nas atividades de leitura. Isso porque, nos materiais que tenho utilizado no meu percurso, como professora de língua espanhola, parece que há uma fórmula a ser seguida na elaboração das atividades, e o que prevalece é uma certa orientação que contraria o trabalho com a leitura em

função da formação do sujeito-leitor crítico. Entendo essa formação como a de um sujeito questionador, consciente de sua cidadania e do seu papel histórico-social, portanto, de um sujeito agente de transformações, capaz não só de participar da sociedade na qual convive, mas principalmente, de tentar transformá-la.

Sendo assim, acredito na necessidade de se tomar medidas para que o processo de ensino/aprendizagem em língua estrangeira possa fazer parte das reflexões dos professores, de forma que motive o aluno para o seu estudo. Acreditamos que o trabalho com a linguagem, em uma perspectiva de letramento como prática sociocultural, vem ao encontro dos nossos anseios. Tratando-se do trabalho com a leitura, é preciso (re) significá-lo de forma que não seja visto como simples desenvolvimento de uma habilidade como totalidade homogênea, mas é necessário considerar a heterogeneidade da linguagem e o contexto sociocultural.

Seguindo esse raciocínio, partimos do princípio de que o exercício da leitura é também político, pois implica que o indivíduo tem que posicionar-se em relação às suas idéias e opiniões frente a um mundo plural e heterogêneo. Endosso a consideração de que o significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder. Segundo Orlandi (2007, p.37), a incompletude está na base desta constatação, “nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo num movimento constante do simbólico e da história”. Estes sentidos inacabados são o resultado das relações de poder nas quais estamos inseridos. Nessa perspectiva, a construção de sentido se dá a partir do lugar no qual a fala do sujeito é constituída. Nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, essas relações de força são sustentadas pelo poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na interação. Dessa forma, esta pesquisa terá como eixo o processo que leva à formação do sujeito-leitor crítico.

Dado que este trabalho se inscreve na escola teórica da Análise do Discurso de linha francesa (AD), que concebe a linguagem como configuradora das práticas sociais e em relação dialética com elas. A linguagem, por isso, é resultante das práticas sociais e estas são historicamente constituídas e localmente condicionadas.

Pretende-se que esta pesquisa venha oferecer subsídios para os professores que anseiam por mudanças no trabalho pedagógico com a leitura. O foco está em contribuir para a formação do leitor, possibilitando-lhe espaço para

produzir enunciados cujo sentido é avalizado pela posição sujeito, uma vez que ele é interpelado pela ideologia.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Como já foi parcialmente justificado acima, o objeto desta pesquisa é a apresentação, nos livros didáticos de língua espanhola, de uma certa concepção de leitura por meio de exercícios voltados para a compreensão leitora. Assim, procuro investigar qual o papel reservado aos alunos e professores como usuários do LD, tendo como referências as seguintes perguntas da pesquisa:

- Qual a concepção de leitura dos enunciadores-autores dos materiais selecionados?
- Qual a contribuição das atividades de leitura propostas nos LDs para a formação do aluno-leitor crítico?

As perguntas acima embasam os seguintes objetivos:

- Verificar a concepção de leitura que subjaz às propostas de exercícios presentes nos LDs selecionados.
- Verificar se essas atividades contribuem para a formação do leitor crítico.
- Observar o papel reservado aos alunos e professores diante das atividades de leitura que os autores propõem.

Portanto, para a realização desta pesquisa, optamos pelo estudo de três livros didáticos de língua espanhola de editoras nacionais, elaborados especificamente para alunos brasileiros do Ensino Médio. São os seguintes:

LD 1- *Encuentros* – Curso completo, autores: Manoel Dias Martins e Maria Cristina G. Pacheco. São Paulo: Editora IBEP, 2006, vol. Único.

LD 2- *Español Ahora*, autoras: Ana Isabel Briones, Eugênia Flavián e Gretel Eres Fernández. São Paulo: Editora Moderna/Santillana, 2005, n. 01.

LD 3- *Listo* – Español a través de textos, autores: Isabel Maria Milani, Isabel Rivas M Gradvhi, Livia Rádis Baptista, Rodrigo Durval Lacerda, Walmir Sabino. São Paulo: editora Moderna/Santillana, 2005, vol. Único.

A organização do trabalho

Além da introdução, esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No capítulo I, trazemos os principais conceitos da AD a respeito da linguagem, utilizados como pilar da abordagem teórica deste trabalho. Os conceitos-chave desse posicionamento teórico, que norteiam esta pesquisa, são: discurso, formação discursiva (FD), ideologia, texto e leitura.

No capítulo II, fazemos uma reflexão sobre alguns aspectos que constituem a leitura e o ensino/aprendizagem de língua estrangeira e as transformações de natureza teórica que a tem perpassado. São discutidas as principais concepções de leitura e, as pesquisas mais recentes, que a abordam como processo discursivo. Destacamos também o Ensino Médio e suas finalidades, uma vez que dentre elas, enfatiza-se o aprimoramento do educando e o desenvolvimento da autonomia e o pensamento crítico. Em outro momento, trazemos os principais conceitos e objetivos propostos nas Orientações Curriculares – conhecimentos de Língua Estrangeira - e o trabalho com a leitura. Refletimos também sobre a formação do leitor crítico que as OCNEM propõem a partir do trabalho com a leitura. Ainda neste capítulo, abordamos a questão do ensino/aprendizagem do espanhol para brasileiros. Fazemos um histórico da presença desta língua no currículo das escolas regulares, que culmina com a Lei nº. 11.161/05, sancionada pelo presidente Lula em 2005, bem como aspectos didático-pedagógicos próprios por tratar-se de uma língua próxima.

No capítulo III, fazemos uma retrospectiva do livro didático no contexto educacional brasileiro com objetivo de analisá-lo criticamente sob uma perspectiva estrutural, discursiva e funcional. Apresentamos algumas reflexões sobre o importante papel do livro didático no ensino/aprendizagem de modo geral, e em particular, da língua estrangeira e, finalmente, da produção de material didático de língua espanhola.

No capítulo IV, abordamos o dispositivo para a análise, a seleção do *corpus* e, ainda, a justificativa da escolha e os procedimentos de análise.

No capítulo V, fazemos uma análise dos livros selecionados, a partir do texto de apresentação do material e das atividades de leitura que os enunciadores/autores propõem. O objetivo é perceber as concepções de leitura que subjazem nestes materiais. Buscamos compreender o papel reservado aos alunos e professores

frente às atividades propostas e como elas refletem na formação do sujeito-leitor crítico, considerando a proposta das OCNEM - Língua Estrangeira, em suas orientações para o trabalho com a leitura.

Na conclusão, fazemos um apanhado dos resultados obtidos e uma reflexão acerca das atividades de leitura propostas nos livros didáticos dirigidos aos estudantes do Ensino Médio, com a finalidade de repensar a prática de leitura na escola e apontar caminhos para uma prática que leve em conta a formação do aluno-leitor crítico.

CAPÍTULO I

CONCEITOS DA AD A RESPEITO DA LINGUAGEM E DA LEITURA QUE NORTEIAM ESTA PESQUISA

A Análise do Discurso (AD), embora não sendo uma teoria pensada objetivamente para ser aplicada em sala de aula, traz contribuições significativas para o aprofundamento das concepções de leitura, de escrita e de interpretação, o que, sem dúvida, nos auxilia no sentido de (re) significar essas práticas exercidas no cotidiano escolar. A seguir, faremos uma explicitação sucinta de conceitos-chave desta postura teórica como discurso, formação discursiva (FD) e ideologia. É importante ressaltar que estes conceitos são, hoje, motivo de muitos questionamentos e alguns preferem falar em posicionamento. Apresentamos, também, o modo como a AD concebe o texto e algumas visões de leitura que têm feito parte das discussões atualmente.

1.1 Discurso

A concepção de discurso é descrita, nesta abordagem da linguagem, como efeito de sentidos entre locutores. É por isso que Orlandi (2007, p. 21) explica que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”. É que toda produção discursiva se dá no entramado dialético *sujeito-língua-história*. O discurso se constitui em seus sentidos porque os enunciados produzidos são interpretáveis apenas por estarem inscritos num espaço enunciativo conhecido como formação discursiva.

Formação Discursiva (FD)

O conceito de FD é fundamental na AD porque através dela se explica a abordagem da linguagem a partir de uma perspectiva sócio-histórica. A produção da

linguagem só se justifica em função do enunciável, da substância em função da qual a linguagem existe e que a ideologia torna válida.

Orlandi (1988, p. 108), por sua parte, retoma o conceito de Foucault, tal como apresentado por Pêcheux que dentre as suas primeiras descrições das FD, já sustentava que elas se constituíam como domínio do saber, como princípio de aceitabilidade para um conjunto de formulações. E, ao mesmo tempo, como um conjunto de exclusão do “não-formulável”, circunscrevendo as FDs na zona do dizível – do que pode e o que deve ser dito. Estes autores definiam as FDs como conjunto(s) de enunciados possíveis, a partir de um lugar determinado, e ainda circunscrevia o lugar do não dizível – o que não pode e o que não deve ser dito.

Mais recentemente, Serrani-Infante (1997, p.69) entende as formações discursivas como “condensações de regularidades enunciativas no processo constitutivamente heterogêneo e contraditório da produção de sentidos no e pelo discurso em diferentes domínios do saber”. Essa definição, que se opõe à abordagem do conceito como regiões fechadas e estabilizadas, leva em consideração a impossibilidade da existência de uma FD em detrimento das outras, o que justifica numa certa medida a necessária e constante adequação do discurso aos interlocutores.

Ideologia

Definir a ideologia tem sido um problema epistemológico de presença constante no século passado e no retrasado. Várias são as concepções que têm circulado em cada inscrição filosófica. No caso do marxismo, uma das explicações do mundo de que se nutre a AD, não tem sido diferente.

Althusser (1985), por sua parte, problematiza a ideologia explicando-a como um conjunto de práticas materiais, definidas e reguladas por rituais em Aparelhos Ideológicos do Estado (escola, igreja, família, justiça, sindicatos, etc.), sendo essa a concepção de que se serve a AD para explicar a substância da linguagem. Para Althusser, a ideologia remete à experiência do indivíduo que, numa dada situação real, a partir de condições materiais concretas de experiências e relações vividas de fato, necessariamente, elabora idéias para explicar o funcionamento da realidade. Assim, ideologia remeteria às relações vivenciadas, materializadas através da

linguagem que, por sua vez, apenas se manifesta refletindo a posição do indivíduo, agora sujeito, em seu fazer na vida social.

Para Althusser, o efeito da ideologia está na base da constituição do sujeito e não num plano separado da projeção deste na prática social. A ideologia faz parte das estruturas e práticas que constituem e identificam o ser humano a partir da sua prática na sociedade. É por isso que este autor condensa essa idéia dizendo que a ideologia interpela (transforma) o indivíduo em sujeito. Embora as relações ideológicas constituam a vida social em constante processo, que se manifesta de modo concreto, elas funcionam ocultas. Na ideologia, segundo Althusser, “os homens expressam, não a relação entre eles e suas condições de existência, mas a maneira como vivem a relação entre eles e suas condições de existência: isso pressupõe uma relação real e uma relação imaginária vivida...” Eagleton (1997, p. 129).

Produzir evidências é o trabalho da ideologia, o que só pode ocorrer através do discurso que é onde a ideologia tem a sua materialidade. Isto significa que não é possível conceber o humano sem ideologia: há linguagem, há sujeito e há discurso em função dela. A concepção de ideologia dos teóricos inaugurais do marxismo é re-significada na AD em função da explicação da linguagem enquanto enunciação.

De acordo com Orlandi (2007)

O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar (...) Nesse movimento de interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. (p. 45-46)

A ideologia é assim entendida como mecanismo de naturalização dos sentidos. É no processo interpretativo que ela se concretiza como efeito da relação sujeito-língua-história para significar.

O sujeito é interpelado pela ideologia, através do simbólico, por meio da linguagem, dada a sua necessidade de dizer e interpretar, sendo que isso sempre acontece dentro de condições históricas próprias. Não há nem interpretação, nem dizer fora das condições históricas do sujeito.

Se é sujeito pelo assujeitamento à **língua na História**. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. Em outras palavras: para dizer, o sujeito submete-se a língua. (Orlandi, 2002, p.66).

Toda formação ideológica corresponde a um conjunto de atitudes e representações que se liga a posições de classes em constante enfrentamento e, portanto, em formações discursivas diversas e, não raro, excludentes. O sujeito, nessa perspectiva, é uma construção polifônica, lugar de significação historicamente constituído e, não, centro e origem do seu discurso. Orlandi (2007, p. 48) explica que “enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido”. O dizer do sujeito pertence a uma formação discursiva e esta faz parte de uma formação ideológica. Sendo assim os efeitos de sentido de um discurso são determinados pela ideologia, eles nunca são aleatórios.

O foco desta pesquisa é o trabalho com a leitura no ensino/aprendizagem de língua estrangeira e a formação do leitor crítico. Em razão disso, dois conceitos específicos da problematização teórico-prática em andamento, precisam ser explicitados a seguir. Trata-se das concepções de texto e das visões de leitura que, como vimos acima, estão atravessados pela ideologia.

Texto e leitura

O texto, segundo a concepção discursiva, não é concebido como unidade lingüística fechada com começo, meio e fim, visto a partir de uma concepção tradicional, formalista. Mas, ao contrário disso, o texto é unidade significativa de análise do discurso que tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção e com o que chamamos exterioridade constitutiva, ou seja, o interdiscurso, a memória do dizer (cf. Orlandi, 2001, p. 87).

No âmbito discursivo, onde o texto é tomado como discurso (enquanto estado determinado de um processo discursivo), é importante perceber como ele organiza a relação da língua com a história na produção de sentidos e do sujeito em sua relação com o contexto histórico-social. Ao relacionar a língua com a história na produção de sentidos, a AD assume uma postura que se opõe à idéia da existência

de um sentido pré-existente. O texto, nessa perspectiva, é dispersão de sujeitos, já que comporta diversas posições-sujeito que o atravessam e que correspondem a diferentes formações discursivas.

A ilusão de completude do dizer é um efeito da relação do sujeito com o texto, deste com o discurso e da inserção do discurso em uma formação discursiva determinada. Essa ilusão de unidade e transparência do dizer é efeito da ideologia. Nesse sentido, o texto não é constituído pela soma de palavras, nem de frases, nem de interlocutores e, tampouco, representa um espaço fechado, pois mantém relação com os sujeitos, com as condições em que foi produzido e com outros textos.

Uma palavra significa porque tem textualidade, a sua interpretação é fundamentada em um discurso que lhe dá sustentação, que a provê de uma realidade significativa. É na relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade que se constitui a textualidade (Orlandi, 1996, p. 52).

A leitura

Na perspectiva da AD, a leitura é produzida. Existem fatores que constituem as condições de sua produção. Orlandi (2007, p. 193), considera que “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores desencadeiam o processo de significação”. Autor e leitor, ao se confrontarem, instauram o espaço da discursividade e definem-se em suas condições de produção. Todo texto permite várias leituras, desde que submetidas às regras de circulação e de interpretação. Dessa forma, aparece como um meio de explicitar a presença do político, do simbólico, do ideológico, a inscrição da língua na história para que ela signifique. Isso quer dizer que não há sentido sem história.

Na visão discursiva, pensa-se não em um leitor individual, mas em um “sujeito-leitor histórico, determinado ideologicamente” (Grahtham, 1999, p. 29). Essa noção do social na perspectiva discursiva é, segundo Pêcheux (1969 *apud* Orlandi 2003, p. 193),

conceito intermediário que se coloca no lugar em que se encontram tanto a manifestação da liberdade do interlocutor quanto a ordem da língua (...) como parte de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente

individuais nem globalmente universais, mas que deriva de uma estrutura de uma ideologia política e, logo, correspondendo a um certo lugar no interior de uma formação social dada.

A tarefa de leitura, compreendida como construção de sentidos, é determinada pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pela sua história de leituras. Nesse sentido, o texto é abordado como documento revelador de ideologias, de crenças e valores. Esses fatores vão desencadear o processo de significação exercendo influência sobre os sentidos que serão construídos pelo leitor (Coracini, 1995, p. 87-88). Desse modo, a leitura não pode ser considerada como algo fechado onde a busca pelos sentidos deixados pelo autor é a única possibilidade (Eker-Hoff, 2002, p. 32). Um mesmo texto, lido por outra pessoa, em outra época, pode produzir outros sentidos. Isso vale dizer, conforme explica Coracini (2001 *apud* Eker-Hoff, 2002, p.32), que

jamais duas leituras serão iguais, considerando a heterogeneidade do sujeito e do discurso, as crenças, os valores e os estereótipos que habitam o seu inconsciente. Jamais duas leituras serão totalmente diferentes, considerando que pertencem às mesmas formações discursivas. Ou seja, pertencem ao mesmo momento histórico-social que faz com que certos sentidos sejam possíveis e outros sejam excluídos.

O funcionamento do discurso é concebido, segundo Orlandi (2007), não como puramente lingüístico, mas remete à sua exterioridade, às suas condições de produção. Essa exterioridade está relacionada com o contexto da enunciação, que é o contexto sócio-histórico, e que mostra o texto em sua incompletude. Esta incompletude é entendida como “multiplicidade de sentidos possíveis” (*op. Cit.*, 194).

Um mesmo objeto simbólico produz um efeito de sentido e não outro, as condições de produção são determinantes nesse processo. Os efeitos de sentido estão sujeitos a falhas, pois não são únicos e absolutos. Dessa forma, a linguagem não é transparente, nem se revela na sua completude.

A partir dessas reflexões, podemos constatar que a incompletude é constitutiva da linguagem pois, como explicita Grahtham (1999, p. 31), “quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que não está dito e que está significando e que pode se apresentar de várias maneiras: o que não está dito, mas que de alguma forma sustenta o que está dito”.

Na AD, a interpretação não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentidos. Conforme explica Orlandi (1996), interpretar é expor-se à opacidade do texto, é explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentido. É uma injunção, diante de qualquer objeto simbólico, somos obrigados a interpretar, temos a necessidade de atribuir sentido. “A interpretação é um gesto que se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história” (*idem*, p.18). A autora deixa evidente que o movimento interpretativo não é um movimento caótico, sem direção, ele se dá a partir de uma posição do sujeito determinado pela ideologia. O que vale dizer que a interpretação sempre pode ser outra, mas não qualquer uma.

A partir desta perspectiva, não podemos entender mais a leitura como algo que se fecha ou que se resume na busca dos sentidos deixados pelo autor, mas considerá-la como algo que não deve ser controlado, pois a multiplicidade de sentidos é determinada pelo sujeito sócio-histórico interpelado pela ideologia.

CAPÍTULO II

A LEITURA E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, fazemos algumas considerações a respeito das questões que envolvem a leitura e o ensino/aprendizagem no interior da lingüística aplicada, visando situar a leitura em uma língua estrangeira como processo discursivo. Também fazemos algumas considerações em relação ao Ensino Médio e às OCNEM – Conhecimentos de Língua Estrangeira, no que se refere ao trabalho com a leitura e a formação do leitor crítico.

2.1 Aspectos relevantes sobre a leitura no Ensino/aprendizagem de LE

A leitura, no que se refere ao ensino dos últimos tempos, tem passado por importantes transformações. Isso se justifica pelas mudanças do contexto social, os avanços científico-acadêmicos e o desenvolvimento tecnológico que, conseqüentemente, vão se refletir no trabalho pedagógico. Embora saibamos que os reflexos destas transformações, muitas vezes, seja um processo lento, o trabalho com a leitura no ensino/aprendizagem aponta para caminhos que vão desenvolver “formas de leitura mais adequadas e mais conseqüentes”, conforme declara Orlandi (2003, p. 202).

Nesse sentido, encontramos autores como Silva (1983) Kato, (1985), Lajolo (1993), Kleiman (1995), dentre outros, que consideram o ato de ler sob seu aspecto cognitivo, no qual se colocam em prática conjuntos de habilidades e/ou estratégias de leitura que vão à busca do significado do texto.

Isso reflete que, num primeiro momento, a leitura é entendida como um processo de decodificação. Com base em estudiosos das áreas da ciência da cognição e da inteligência artificial, Kato (1985 *apud* Coracini, 1995), identifica duas posições teóricas que correspondem aos dois tipos básicos de processamento de informação que se polarizam: a hipótese *top-down* ou descendente, que é descrita como centrada no leitor e, a hipótese *bottom-up* ou ascendente, que é centrada no

texto. Na hipótese *bottom-up*, pode-se dizer que a leitura em segunda língua é ascendente e bastante passiva. Neste caso, a sua abordagem é, basicamente, um processo de decodificação. Nesta abordagem, a língua estrangeira se constitui como reconhecimento das unidades lingüísticas do texto. A partir das quais, de forma linear, o leitor vai à busca do sentido localizado nos elementos lingüísticos.

Nessa concepção, a leitura é vista como “apreensão”, como compreensão dos significados expressos por um determinado autor, apreensão de significados estáveis no enunciado. O texto, considerado como materialidade com começo, meio e fim, ocupa o lugar protagônico e o exercício de leitura é visto como produto. Como consequência disso, ler é reconhecer. Ao leitor cabe a tarefa de buscar as pistas deixadas pelo autor para descobrir o que ele quis dizer através dos sentidos que ele colocou no texto para serem extraídos.

Por outro lado, com o advento da psicologia cognitiva, a ênfase passa a ser feita nos processos mentais que envolvem o ato da leitura. A hipótese *top-down* ou descendente é descrita como centrada no leitor. O papel ativo do leitor no ato de interpretação é ressaltado. Nessa postura, o leitor é fonte única de sentidos, “o texto serviria apenas como confirmador de hipóteses”. (Coracini, 1995, p. 13).

Uma terceira posição, chamada de interacionista, busca uma combinação entre as hipóteses *bottom-up* e *top-down*. Nessa concepção intermediária, Kato (1985) explica que “o foco passa a ser não mais sobre o que o texto diz em função da interação do leitor com os dados lingüísticos, mas sobre o que o autor quis dizer, isto é, suas intenções. Nesta perspectiva, o ato de ler passa a ser visto como ato comunicativo”. (p. 114-115). Em outras palavras, há transmissão de informação. A partir de seus conhecimentos prévios, o leitor vai à busca das marcas lingüísticas deixadas pelo autor para descobrir as intenções deste.

Na concepção interativa, acredita-se que é na interação leitor-texto-autor que se processa a leitura. Godman (1995 *apud* Gasparini 2003, p. 225) aborda essa concepção como processo psicolingüístico e explica que o que está em jogo é a relação entre o pensamento e a linguagem. De acordo com esse autor, a leitura

(...) é um processo psicolingüístico na medida em que começa com uma representação lingüística de superfície codificada por um autor e termina com o sentido constituído pelo leitor. Há assim uma interação fundamental entre linguagem e pensamento no ato de ler. O autor codifica o pensamento em linguagem e o leitor decodifica a linguagem em pensamento.

Essa interação integra o processamento *bottom-up* (decodificação linear) e *top-down* (construção de sentido baseado no conhecimento prévio do leitor). Embora o papel do leitor nessa concepção seja visto como ativo, pois a ele cabe acionar os esquemas mentais e interagir com dados do texto e, a partir daí, inferir o sentido, a ele não é dada a possibilidade de construir sentido, de estabelecer a relação com outros discursos, considerando a âncora sócio-histórica. Ao dizer que o autor codifica o pensamento e o leitor decodifica a linguagem, tem-se a leitura como produto. Com essa afirmação, fica explícita a idéia de que o autor coloca no texto as suas intenções e se considera “bom leitor”, aquele que a partir de seus conhecimentos prévios é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para detectar as suas idéias e intenções.

O texto, nesse caso, continua tendo um papel relevante, pois ele impõe, delimita quais são as leituras possíveis, ou seja, o texto se sobrepõe ao leitor. Embora se reconheça a relevância do conhecimento de mundo do leitor no processo de interpretação, essas abordagens operam com a idéia de que o texto é recipiente de significados. A noção de sujeito nessas concepções é a de sujeito centrado, consciente e dono do seu dizer.

Gasparini (2003) questiona a idéia de “bom leitor” ou do “leitor maduro” colocada pelo discurso interacionista. Para ele, a padronização de uma suposta “leitura eficiente” leva à normatização dos comportamentos do leitor que é uma forma de controle e homogeneização do processo interpretativo, assim, transformado em ato.

Por outro lado, Coracini (1999, p. 12) discute a questão do controle, da homogeneização a partir da idéia de que professores, alunos e livros didáticos são criação da história e do momento sócio-político em que vivemos. É o momento histórico-social que determina tais comportamentos, não havendo a responsabilidade de um alguém. A escola e, através dela, o livro didático, é a melhor instituição para colaborar com a idéia de que existem verdades absolutas inquestionáveis, que alguém é detentor da verdade. Dessa forma, concluímos que a leitura abordada a partir desses pressupostos é a melhor maneira de manter esse controle, essa homogeneização.

O papel da lingüística aplicada tem sido fundamental por promover mudanças teóricas no sentido de possibilitar transformações no ensino tradicional

envolvendo o contexto social da língua. A ruptura apresentada pela perspectiva discursiva de leitura em língua estrangeira, em relação à teoria interativa, está centrada na idéia de que o leitor não possui consciência absoluta em relação à interpretação de textos. Gasparini (2003, p. 231), por exemplo, explica que “o sujeito que lê um texto em língua estrangeira não possui um controle consciente sobre os sentidos que produz ou sobre quais seriam as ‘estratégias adequadas’ para a leitura de um texto”.

Conforme já dissemos no capítulo I, na perspectiva discursiva, a leitura –que é interpretação- é produzida pelo leitor. Ele é sujeito histórico, participante de uma determinada formação discursiva, produzindo linguagem, sentidos, em determinadas condições. E, é na historicidade do interdiscurso, que os sentidos são constituídos.

Vários pesquisadores brasileiros, dentre eles, Orlandi (1988), Coracini (1995, 1999), Grigoletto (1999), Parizotto (1999), Grahtham (1999), Gasparini (2003), Flores (2003), apontam-nos a importância da leitura, enquanto processo que se dá a partir da escrita¹, na formação de um sujeito produtor de significados.

Flores (2006, p. 2) entende que

a mudança nas concepções de leitura e na orientação do trabalho didático não pode ser tomada como guinada intempestiva embora sempre afirmativa, mas ao crescimento qualitativo e quantitativo da produção teórica da lingüística textual no Brasil, da atenção à linguagem enquanto discurso (genérico ou ideológico) e à virada social da Lingüística Aplicada.

Pensamos que o resultado dessa produção deve sair do ambiente acadêmico para fazer parte do contexto escolar. Colocar em prática essas mudanças é o grande desafio. A nossa experiência nos mostra que essas teorias parecem muito distantes da prática pedagógica do professor e, principalmente, dos autores de livros didáticos que exercem papel importante no contexto da sala de aula, uma vez que elaboram as atividades de leitura seguindo concepções que, pouco ou nada, contribuem para a formação do sujeito-leitor crítico.

As reflexões que têm perpassado as concepções de leitura no ensino/aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira, atualmente, se dão em função do importante espaço que ela ocupa no ambiente escolar. Os PCN -

¹ Este esclarecimento ganha pertinência a partir da idéia que postula que os conceitos de leitura e de interpretação se recobrem e o primeiro se aplica também à atribuição de sentidos a qualquer manifestação da linguagem.

Língua Estrangeira (1998) apontam a leitura como melhor alternativa para a realidade da sala de aula de língua estrangeira no Brasil. Como prática pedagógica, propõe, a partir da leitura, a integração dos conhecimentos das diversas áreas, buscando um trabalho interdisciplinar que possibilite o intercâmbio entre as disciplinas. O tratamento dos conteúdos, segundo os PCN, deve integrar conhecimentos de diferentes disciplinas, já que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos.

Tratando-se da leitura, no caso específico do ensino/aprendizagem de outra língua, consideramos que diante do contexto atual, esse trabalho não pode ficar restrito à mera decodificação ou reconstrução dos sentidos pretensamente deixados pelo autor do texto. É preciso romper com a idéia dicotômica de falante/ouvinte, autor/leitor, como sujeitos individuais, empíricos. É nesse sentido que a AD oferece contribuições que considera importantes no trabalho pedagógico, ao provocar um deslocamento em relação aos demais pressupostos teóricos que envolvem a linguagem. A questão do sujeito, pensada a partir de uma perspectiva não-subjetiva da subjetividade e, a do sentido como algo não logicamente estável, transparente, mas opaco traz implicações significativas no trabalho pedagógico no contexto da escola.

A leitura, como processo discursivo, pensa no leitor como sujeito histórico, determinado ideologicamente, produzindo linguagem, sentidos, em determinadas condições de produção. Nessa direção, entender o processo de leitura como produção de sentidos parece ser o caminho mais adequado para a formação de leitores independentes e críticos, conforme a proposta das OCNEM – Língua Estrangeira.

Convém esclarecer que quando defendemos a prática da leitura com base nos pressupostos teóricos da AD, não significa que as outras posturas teóricas não sejam válidas. Elas atendem a determinados objetivos. O que aqui está sob análise é a prática de leitura como processo discursivo que, a princípio, atenda a proposta contida nas OCNEM – conhecimento de Língua Estrangeira, e conseqüentemente, contribua para a formação do sujeito-leitor crítico. O que aqui defendemos é a posição de criticidade do leitor que é evidenciada a partir dos pressupostos teóricos da AD.

2.2 O Ensino Médio e suas finalidades

A lei nº. 9394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atualmente vigorando, determina que o Ensino Médio constitui-se como uma etapa final da educação básica e estabelece como sendo dever do Estado a progressiva extensão da sua obrigatoriedade. Tem como proposta principal garantir o ensino médio e tecnológico para todos, atendendo as diferentes demandas individuais e sociais.

Com a chegada do novo milênio, as transformações políticas, sociais, culturais e econômicas por que passa o mundo contemporâneo, conseqüentemente, impõem mudanças de paradigmas na educação. O discurso que impera no contexto educacional é o de uma formação capaz de desenvolver no estudante, capacidades intelectuais permitindo, assim, a construção da autonomia intelectual para resolver problemas práticos. Dentre elas, destacamos a capacidade de comunicar-se adequadamente. Isso significa o domínio dos códigos e linguagens, o que inclui, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas de comunicação.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho trazem novos desafios para o Ensino Médio. Fazendo um percurso na história, reconhecemos que este nível de ensino sempre esteve diante de um impasse. A ambigüidade é, até hoje, a sua característica mais marcante, pois ao mesmo tempo, tem que preparar o jovem para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos. Articular essas duas dimensões de forma pertinente é o desafio maior, segundo Kuenzer (2000, p. 25).

Dessa forma, já não é possível prosseguir com modelos pedagógicos, já defasados, que estabelecem a dicotomia entre conhecimento geral e específico, entre ciência e técnica, ou mesmo, a visão de tecnologia como mera aplicação da ciência deve ser superada, de tal forma que, a escola incorpore conhecimento técnico e a cultura geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua de conhecimentos (*idem*).

No Brasil, foi só nos anos 40 que houve a primeira iniciativa, por parte do poder público, de criar o Ensino Médio. Antes disso, em 1909, foram criadas 19 escolas profissionais denominadas escolas de artes e ofícios em várias partes do país. Estas escolas, posteriormente, deram origem às escolas técnicas federais e estaduais.

O Ensino Médio tinha como característica principal a preparação para o vestibular, contemplando conteúdos que privilegiavam saberes das ciências, das letras e das humanidades, geralmente dirigidos às classes mais abastadas. O ensino profissional técnico era inspirado, de acordo com Kuenzer (2000, p. 27), no modelo taylorista-fordista. Nessa concepção, o ensino profissional era baseado no desenvolvimento da capacidade de memorização de tarefas repetitivas e seqüenciadas. Os cursos profissionalizantes eram organizados de forma que seus currículos se desvinculavam da formação geral, pois tinham por objetivo preparar os jovens para ocupações de nível intermediário, com vistas para um mercado de trabalho onde a economia se apresentava pouco dinâmica.

Com este histórico, podemos caracterizar a dualidade estrutural na formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil. Percebe-se as duas vertentes nessa trajetória educacional, de um lado os jovens sendo preparados para desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais e, do outro, a formação daqueles que representavam a força produtiva. Em outras palavras, a nítida separação: de um lado os que planejam as tarefas e, de outro, os que as executam (cf. Kuenzer, 2000, p. 30-31).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), publicada pelo MEC, em 1996, baseada no princípio do direito universal à educação para todos, trouxe diversas mudanças. Dentre essas mudanças, estabelece que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio;

Entendemos que, a partir do reconhecimento de que um Ensino Médio que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica para todos, é o caminho para superar essa ruptura histórica. Acreditamos que a escola é a única instituição social capaz de promover, ainda que a longo prazo, uma verdadeira mudança de valores e mentalidades.

Importantes propostas para orientar o conjunto de práticas educativas têm sido construídas após a publicação da LDB/96, como PCN (1998), PCNEM (2000) e OCNEM (2006). Porém, o que vemos, a partir dos resultados do ENEM, nos últimos anos, está longe do mínimo esperado. O processo de melhoria da qualidade do Ensino Médio, a meu ver, passa pelo reconhecimento da sua função social e política, antes de tudo, seguida de um conjunto de ações que promovam mudanças nas práticas pedagógicas de modo geral. As propostas apresentadas nos

documentos oficiais do Ministério da Educação contemplam melhorias significativas, o desafio, agora, é colocá-las em prática.

Dentre as finalidades e objetivos do novo Ensino Médio, cabe destaque ao artigo 35 da LDB

o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, sua preparação para o trabalho e o desenvolvimento de competências para prosseguir nos estudos.

Entendemos a autonomia intelectual, nesse sentido, como uma mudança na relação do aluno com o conhecimento que, em vez de um sujeito receptor e repetidor, possa ser o centro da construção da aprendizagem no sentido de construir e reconstruir o saber, ou seja, que possa ser sujeito do conhecimento, um ser autônomo para construir o seu pensar. Para tanto, é preciso, antes de tudo, que o professor possua essa autonomia e esse pensamento crítico. É isso que fará com que ele rompa com práticas pedagógicas arraigadas que não atendem às necessidades da educação que o atual contexto exige.

2.3 OCNEM – Conhecimentos de Língua Estrangeira

O ensino de línguas estrangeiras, desde 1998 (PCN - Ensino Fundamental) e 2000 (PCN - Ensino Médio), conta com orientações formuladas pelo MEC, com o apoio de profissionais da área ligados a algumas das instituições de Ensino Superior mais relevantes do Brasil. No ano de 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – (OCNEM). Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, estão inseridas as orientações para o trabalho pedagógico com língua estrangeira e, pela primeira vez, orientações específicas para o ensino da língua espanhola, pois no ano de 2005, o governo federal sancionou a lei 11.161, que regulamenta a implantação do segundo idioma estrangeiro nas escolas. Define que a oferta de espanhol passa a ser obrigatória para o ensino médio e dá um prazo de cinco anos para a adaptação. Portanto, a explanação que faremos torna-se pertinente, já que esta pesquisa envolve o trabalho com a leitura fundamentada em pressupostos teóricos que sustentam as OCNEM, por ser o documento que direciona o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras.

As OCNEM são sugestões elaboradas em um documento organizado pela Secretaria de Educação Básica, por intermédio do departamento de Política do Ensino Médio, com o objetivo de apresentar aos professores um conjunto de reflexões que forneça as bases para a sua prática docente. Para alcançar esse propósito, foram realizados encontros e debates com gestores das Secretarias Estaduais de Educação e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Um grupo multidisciplinar que envolveu professores-pesquisadores da área de educação de diversas universidades foi constituído. Dessa iniciativa, resultou o documento preliminar, a partir do qual, iniciariam debates sobre os conteúdos do Ensino Médio e os procedimentos didático-pedagógicos, contemplando as especificidades de cada disciplina do currículo.

No que se refere à língua estrangeira, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM-LE), é reconhecido o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira na formação do cidadão. Apresenta em seu interior o letramento crítico como pressuposto teórico para a inclusão social. Em uma tentativa de amenizar o conflito gerado pela idéia de que não se aprende língua estrangeira na escola, procura esclarecer que os objetivos do ensino de idiomas na escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos livres de idiomas.

Na escola regular, esclarece o documento, o ensino da língua estrangeira deve cumprir o seu papel educacional e a compreensão da noção de cidadania, não apenas cumprir com os objetivos instrumentais, como no caso dos cursos de idiomas. Argumentam que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua para fins comunicativos” (p. 86). Este documento tem como proposta que a língua estrangeira trabalhe a favor da inclusão do indivíduo na sociedade globalizada. Porém, reconhece que os objetivos lingüísticos e instrumentais da língua por si mesmo, ou seja, um bom aprendizado da língua para fins comunicativos, também favorecem a inclusão.

2.4 As OCNEM e os efeitos do trabalho com a leitura

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira abordam a importância da leitura para a formação do cidadão e indicam algumas

mudanças de natureza teórica que influenciarão na prática desse desenvolvimento. Orientam uma atividade de leitura que possa contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, desenvolvendo a capacidade crítica. Esta mudança de perspectiva no trabalho com a leitura deve levar em conta a sua característica principal, ou seja, a de considerá-la uma prática cultural e crítica da linguagem como “um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos” (OCNEM, p. 111).

A necessidade de modificar as concepções anteriores de linguagem, cultura e conhecimento surge, também, em consequência dos novos usos da linguagem e do aparecimento de novos gêneros no contexto da comunicação mediada pelo computador. Dentre esses novos gêneros, destacamos o hipertexto e as páginas web multimodais que fazem parte (ainda que não atinja a todos os estudantes da escola pública) do contexto dos estudantes do Ensino Médio.

Esse documento representa, no meu entendimento, um grande avanço, no caso específico do ensino/aprendizagem da língua estrangeira e no ensino de maneira geral. Em relação às línguas estrangeiras, entendemos que é mais precisamente no trabalho com a leitura que o documento ganha maior relevância, pelo fato de serem considerados os aspectos que estão embasados pela perspectiva ideológica, norteando a educação em geral, e são reconhecidos no documento. A proposta do letramento crítico, conforme as OCNEM, tem como premissa básica que o conhecimento é construído, não é natural, dado ou neutro, mas se baseia na história das práticas sociais nacionais e locais, sendo, portanto, ideológico e se transforma, então, em requisito básico para a construção da cidadania como foi descrito acima.

As OCNEM enfocam o trabalho com a leitura tendo em vista o caráter processual, de prática social, cultural e crítica do trabalho com a linguagem em que esta se desempenha como componente essencial para a construção da cidadania. O trabalho com a leitura tem tido como característica principal a preparação para o vestibular, o que lhe imprime pertinência, porém, não deve restringir-se apenas a esse objetivo.

A forma de abordar a leitura na escola, geralmente, é fragmentada. Os textos são apresentados de forma artificial, com construções verbais limitadas, partindo, gradativamente, do mais simples para o mais complexo, com um modo de conceber questões de compreensão que, de acordo com as OCNEM (2006: 113),

“não mais condiz com o trabalho de leitura que pretende formar leitores independentes e críticos”.

Enfim, a leitura que as OCNEM propõem considera fundamental a construção de sentidos que resultam da inscrição do leitor na sua história, no seu contexto experiencial. Além da compreensão geral, dos pontos principais e das informações detalhadas, as atividades devem relacionar perguntas que se referem à cidadania. Dessa forma, promove-se uma reflexão sobre o lugar que o aluno ocupa na sociedade, considerando as representações e análises que tratam de diferenças raciais, sociais, de gênero e as situações que envolvem julgamento a respeito de quem ganha e quem perde nessas relações de poder. Todas essas questões explicitadas acima, se justificam dentro de uma forma de abordar a linguagem como prática social e são o foco desta pesquisa.

2.5 As OCNEM e a formação do sujeito-leitor crítico

A proposta das OCNEM – língua Estrangeira (2006), ao enfatizar que a leitura tem por objetivo a formação do sujeito-leitor crítico, vem ao encontro das necessidades do contexto atual. Vivemos em uma sociedade excludente e marcada por muitas desigualdades sociais, culturais e, ainda, pela evidente constatação mostrada nos meios de comunicação e do próprio contexto que vivenciamos no dia-a-dia, onde multidões de pessoas são manipuladas por líderes políticos e religiosos, cujo único objetivo é o de alcançar poder e vantagens financeiras.

É preciso pensar a leitura na escola como uma atividade que crie a possibilidade de formar um sujeito-aluno leitor que seja capaz de confrontar opiniões, analisar os diferentes pontos de vista e, ainda, posicionar-se criticamente diante da realidade. Entendemos com Kuenzer (2002, p. 101) que “Leitura, escrita e fala não são tarefas escolares que se esgotam em si mesmas; que terminam com a nota bimestral. Leitura, escrita e fala – repetindo – são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas”. Nesse caso, o processo de leitura requer a habilidade de construir e reconstruir sentidos considerando a realidade como conflituosa, antagônica e ambígua.

A proposta das OCNEM sugere que a escolha dos textos de leitura deve girar em torno de temas que possam despertar o interesse dos alunos e que possibilitem uma reflexão sobre a sua sociedade e a ampliação da visão de mundo (p. 114).

Nessa perspectiva, a educação tem como objetivo o desenvolvimento da consciência crítica, pois entendemos que o significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder.

Acreditamos que estas reflexões devem possibilitar ao professor o desempenho da sua prática pedagógica, de forma que contribua para a formação do cidadão-leitor crítico, a fim de propiciar ao mesmo, uma melhor compreensão do seu próprio contexto social e tentar transformá-lo. Para tanto, é preciso que o professor tenha clareza da função social da prática de leitura na sala de aula. O objetivo maior de nossa pesquisa é o de contribuir para a formação desse sujeito-leitor crítico.

CAPÍTULO III

O LIVRO DIDÁTICO: UMA RETROSPECTIVA

Neste capítulo, o livro didático será abordado a partir de uma retrospectiva do contexto educacional brasileiro, com o objetivo de analisá-lo criticamente sob uma perspectiva estrutural, discursiva e funcional. Faremos algumas reflexões sobre o importante papel do livro didático no ensino/aprendizagem de modo geral e, em particular, da língua estrangeira. Abordamos também, o ensino do espanhol para brasileiros e a produção de materiais didáticos de língua espanhola no Brasil.

3.1 O livro didático no contexto educacional brasileiro

Estudos sobre o livro didático têm sido realizados por diversos pesquisadores, como Allwright (*apud* Bohn, 1988), Cunningsworth (*apud* Bohn, 1988), Bohn (1988), Freitag, (1989), Coracini (1999), Souza (1999), Grigoletto (1999), Carmagnani (1999) entre outros, com o objetivo de analisá-lo criticamente sob uma perspectiva estrutural, discursiva e funcional. Considero que compreender o seu papel no contexto do sistema educacional e inseri-lo na discussão dos problemas educacionais torna-se bastante pertinente, uma vez que o livro didático tem tido importante destaque no ensino/aprendizagem de modo geral e, em particular, das línguas estrangeiras.

Freitag *et al.* (1989) em uma discussão sobre o livro didático no sistema educacional brasileiro focaliza a dimensão histórica, política, econômica e chama a atenção para o fato de que os autores, obviamente, têm sua parcela de responsabilidade pela qualidade do material. Para ela, os autores não estão preocupados com a função pedagógica e formadora do livro, salvo raras exceções, mas visam fazer um bom negócio, já que o mercado do livro didático movimenta milhões e as editoras determinam regras mercadológicas. Em outras palavras, visam obter lucro, apoiados pela “falta de visão crítica do professor e a incompetência do estado” (p. 137). Souza (1999, p. 30) também aborda essa questão quando diz que o aparato editorial estabelece certos padrões que os autores dos livros didáticos devem seguir, padrões estes que são motivados por razões financeiras. Nesse sentido, acredito que mudanças significativas têm ocorrido ultimamente no sistema de produção e distribuição de materiais didáticos. A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as editoras e, conseqüentemente, os autores dos materiais procuram orientar-se com base nos pressupostos teóricos que estão inscritos nesse documento.

Souza (1999) discute a autoria e autoridade do livro didático a partir da idéia de que devemos entender a escola enquanto aparelho ideológico do estado e o livro didático enquanto relação social de poder que está inserido neste contexto. A autora destaca que outras discussões que caracterizam o processo educacional também têm sido relevantes, tais como: “a hierarquia e a autoridade, a crença na total objetividade, a questão da avaliação, o caráter compartimentalizado do conhecimento, a prática pedagógica e o saber enquanto sistema de conhecimento

fechado” uma vez que, de acordo com a autora, a escola sendo o lugar de “viabilização do poder, não se resume ao conteúdo que transmite aos alunos” (p. 27).

Ainda em relação ao livro didático, é importante destacar o seu funcionamento no contexto educacional caracterizado como discurso de verdade, autoridade que surge através da crença de que ele guarda um saber que contém uma única verdade a ser transmitida e compartilhada, dando ao conhecimento a “forma”, no sentido de seleção e hierarquização do saber. E, ainda, o livro didático apresenta o texto fechado com respostas pontuais onde os sentidos já estão estabelecidos pelo autor, ou seja, é o lugar onde se estabelece ilusoriamente a completude dos sentidos. (cf. Souza, 1995; Coracini, 1999).

A partir do que se expõe acima, é importante colocar em questão o papel do professor na relação livro didático-professor-aluno. Se, como afirma Carmagnani (1999, p. 53), “o livro didático e as apostilas são veículos do discurso de verdades estáveis, inquestionáveis” o papel do professor nessa relação tem sido, via de regra, o de mediador entre o conhecimento contido no livro didático e o aluno. Em outras palavras, é o sujeito sem voz. Essa é nossa experiência como alunos, já que passamos pelos bancos escolares e também como professores, consumidores do livro didático porque fomos formados com essa concepção.

3.2 O ensino/aprendizagem de LE e o livro didático

Segundo Bohn (1988), os estudos da ciência da linguagem e da psicologia, a partir da segunda guerra, provocaram certa euforia entre os professores de línguas estrangeiras nos Estados Unidos e alguns países da Europa. Os lingüistas estruturalistas, em consonância teórica com o modelo apregoado por Skinner (1957 *apud* Bohn 1988, p. 292), desenvolveram o método audiolingual que produziu resultados satisfatórios “em certos ambientes e para certos indivíduos”

Houve uma produção em massa de materiais de língua estrangeira, orientados com base nesse método, com promessas mirabolantes, espalhados por diversos pontos de venda. Passada a euforia, frustração, muitas histórias de fracasso e, entendendo a aprendizagem de uma língua estrangeira como “um

processo bastante complexo com uma porção de variáveis intervencionais, algumas intrínsecas ao próprio aprendiz, outras externas e dependentes basicamente do ambiente físico em que se desenvolve” segundo Bohn (1988: 292), novas soluções teriam que ser encontradas.

A abordagem comunicativa surge como alternativa ao método que, no jargão da lingüística aplicada na época, foi denominado estruturalista. A produção de materiais didáticos segue uma nova ordem. Nessa abordagem, há uma preocupação em fazer com que a sala de aula se torne palco de simulações. A sala de aula visa proporcionar ao aluno situações “reais” de comunicação. O uso de materiais e as atividades precisam ser “autênticos”, devem, portanto, refletir a vida real, ao menos em tese.

O que se percebe é que quando orientada pelo livro didático, a abordagem comunicativa tende a seguir o mesmo padrão das abordagens anteriores, no que se refere à imposição. Muitos professores, orientados por essa abordagem e visando proporcionar aos seus alunos um material autêntico, optavam por produzir seu próprio material, o que não é tarefa fácil por demandar tempo e pela dificuldade de acesso a textos autênticos.

O termo ‘autêntico’ é usado contrastando com a linguagem artificial construída especificamente para figurar nos livros-texto e nos diálogos instrucionais; refere-se à “forma não-pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação” (KRAMSCH, 1993, p. 175). Um texto autêntico é um material escrito, de qualquer gênero, veiculado socialmente, para atingir um objetivo. Como por exemplo: artigos de jornal, revistas, poemas, capítulos de telenovela, propagandas, embalagens, recibos de cartão de crédito, menus de restaurantes, bulas de remédio, catálogos, filmes, vídeos, músicas, etc.

A questão do texto autêntico quando contida nos livros didáticos é questionada por muitos pesquisadores. Dentre eles destacamos Grigoletto (1999, p. 84), para quem há uma tendência do livro didático em “transformar qualquer texto em texto didático, pelo apagamento do contexto no qual o texto foi produzido originalmente (...) e, conseqüente, desistorização do texto, além da ruptura entre o texto e a história do aluno”. Muitos autores associam a qualidade dos materiais pedagógicos à “autenticidade” dos textos. É comum ver em livros, recentemente publicados, onde os autores fazem questão de ressaltar a “autenticidade” dos textos,

o grande diferencial do material, embora as atividades de leitura não reflitam muitas diferenças das abordagens anteriores.

Bohn (1988) e Cunningsworth (*apud* Bohn, 1988) enfatizam a necessidade de se estabelecerem objetivos ao escolher o material didático. Allwright (*apud* Bohn, 1988) chama a atenção para o fato de que os materiais contribuem para o estabelecimento de objetivos, bem como a determinação do conteúdo de um curso, mas “não devem ser os únicos determinantes dos objetivos e nem devem ser a única fonte de conteúdo e de disponibilidade lingüística na sala de aula” (p.293).

Percebe-se que essa é uma preocupação bem antiga. Freitag *et al.* (1989, p. 79) considera que uma das melhores definições sobre o livro didático e suas funções foi registrada em um texto de Renato Fleury de 1961. Em seu texto o autor diz: “O livro didático é uma sugestão e não uma receita, não podendo substituir o professor”. Estou de acordo com esses autores, pois acredito que nenhum material, por melhor que seja, poderá substituir o professor. Os materiais didáticos não devem constituir-se como ferramenta única na sala de aula, mas devem servir de suporte e orientação para ações de aprendizagem.

Em seu trabalho de análise de livros didáticos de Língua Inglesa, Grigoletto (1999, p. 81) mostra que, dentre os livros analisados, tanto o professor quanto o aluno são concebidos como “elementos que não têm, ou têm pouco direito à interpretação no trabalho com o livro didático em sala de aula”. Em outras palavras, a autora critica que a interpretação no livro didático já está pronta esperando para ser dita. As atividades não permitem outras leituras ou opiniões e questionamentos diversos. A tarefa do aluno é captar o sentido que já está lá.

É necessário lembrar que, na maioria das vezes, a dependência do professor em relação ao LD, como única ferramenta, se dá em função das condições de trabalho impostas pelo sistema educacional brasileiro. Sabe-se que, devido às transformações ocorridas no contexto educacional, no Brasil, ao longo das últimas décadas, os baixos salários e a conseqüente desvalorização da classe dos professores, faz com que grande parte desses profissionais acumule uma carga de trabalho em sala de aula que, em muitos casos, chega a atingir os três turnos. Nessas condições, é impensável que o professor possa adequar o uso do material didático, já que não terá tempo suficiente para preparar outros recursos.

O PNLD (Programa Nacional de distribuição do Livro Didático) não inclui, até o momento, o livro de língua estrangeira para os alunos da rede pública. Somente

agora, é que foi anunciada a inclusão deste material até o ano de 2012. Acredito que essa ausência se deu pela falta de compreensão da importância da aprendizagem de uma LE. A carga horária destinada nas escolas é mínima. Os recursos materiais, salvo algumas exceções, são precários.

Para amenizar essas dificuldades, no ano de 2006, um programa do MEC enviou às escolas que possuem a língua espanhola no currículo, através das Secretarias de Educação dos Estados, um pacote contendo alguns livros e algumas gramáticas, com o objetivo de apoiar os professores de espanhol com material didático. Convém esclarecer que o material foi distribuído para o uso do professor, ao aluno não foi disponibilizado nenhum material.

Em alguns casos, os professores optam por selecionar conteúdo de um ou vários livros para montar suas apostilas. Essa prática, segundo Coracini (1999, p. 24) constitui o que ela chama de “mosaico ou colcha de retalhos, sem planejamento algum”. O professor tem, assim, a sensação ilusória de que está produzindo o seu material, mas de qualquer forma acaba repetindo a mesma fórmula do LD porque este já se encontra “internalizado no professor” (*idem*).

3.3 Língua estrangeira: o espanhol para brasileiros

O ensino do espanhol no currículo das escolas brasileiras possui um histórico marcado por idas e vindas, que pode ser contado a partir do ano de 1942, período em que ocorria a 2ª Guerra Mundial e o Brasil era governado pelo ditador Getúlio Vargas. A lei orgânica do Ensino Secundário n. 4244/42 (Brasil, 1942) determina que a língua espanhola faça parte do currículo do segundo ciclo do Ensino Secundário. Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/61 (Brasil, 1961) essa obrigatoriedade é extinta e dá lugar à proposta de ofertar uma língua estrangeira nas escolas apenas como sugestão. Dez anos depois, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5692/71, (Brasil, 1971) mantém o que determina a anterior sobre as línguas estrangeiras. Nesse período, a língua francesa e a língua inglesa ganharam destaque no cenário global, sendo, portanto, as duas línguas a figurarem no currículo das escolas brasileiras até bem pouco tempo (Anuário brasileiro de estudios hispânicos, 1990).

Por razões econômicas, políticas e sociais o inglês se manteve e o francês, aos poucos, foi perdendo seu espaço.

Embora estivéssemos cercados por países hispano-falantes, a língua espanhola, durante muito tempo, foi considerada uma língua que não merecia ser estudada, não só pela proximidade com o português, mas também porque era considerada pelos brasileiros sem importância no contexto global.

As contingências do mundo globalizado e a dependência econômica e cultural do Brasil, em relação aos Estados Unidos, que foi intensificada a partir da segunda guerra mundial, fez com que a língua inglesa fosse ocupando o espaço que até então era preenchido pela língua francesa. Esse efeito de “colonização” cultural norte-americana fez com que se estabelecesse o monopólio do ensino de língua inglesa nas escolas.

Com a criação do MERCOSUL, os acordos bilaterais entre os países membros, dentre os quais, o lingüístico, não poderia ficar de fora. A partir daí, a língua espanhola, ainda que timidamente, começa a ser introduzida como disciplina no currículo das escolas. Intensificam também, a oferta de cursos de formação de professores por parte das instituições formadoras. Em 2005, o presidente Lula sanciona a Lei nº. 11.161/05, apresentada pelo deputado Átila Lira que estabelece o ensino da língua espanhola de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da aprovação desta Lei. É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries. A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Entendemos que muitos desafios estão aí para serem enfrentados, principalmente, no que se refere à formação de professores para atender a essa demanda.

A história recente do ensino do espanhol no Brasil e o relativo atraso nas pesquisas voltadas para o ensino/apredizagem desta língua podem ser explicados, em parte, pela demora em reconhecer a sua importância. Segundo González (2005, p. 72) nossas reflexões sobre a língua espanhola foram marcadas pela condição periférica do nosso país e pelo atraso no conhecimento de modelos teóricos da lingüística e, ainda, pela relação especial que tradicionalmente se estabeleceu entre os povos hispânicos e o povo brasileiro.

Ainda hoje, os modelos teóricos que serviram de base para procedimentos didáticos e a produção de material de língua espanhola para brasileiros foram desenvolvidos para o ensino da língua inglesa. A análise contrastiva tem sido um dos modelos mais utilizados na produção de material didático para o ensino da língua espanhola no Brasil, embora tenha demonstrado sua caducidade.

Na década de 70, a análise contrastiva ganha popularidade. Este modelo tem como base a afirmação de Lado (1957), segundo o qual os indivíduos possuem a tendência de transferir os hábitos da língua materna para a língua estrangeira, o que justifica colocar as duas línguas em contraste para encontrar as diferenças. A partir de então, os lingüistas tentam explicar os “erros” na LE como interferência da LM, considerando esse funcionamento natural da LM como algo negativo. Assim, procuram orientar os professores quanto às interferências que poderão ocorrer e prever quais serão as dificuldades dos aprendizes, fornecendo sugestões de como corrigir os erros.

Sobre este tema, González (2005, p. 74) explica que, embora tenha ocorrido um avanço nos estudos sobre modelos teóricos para interpretação e a análise da língua e de seu processo de aquisição, inclusive no campo mesmo da análise contrastiva, realizados em outros níveis, e ainda, avanços na reflexão sobre os diferentes e complexos papéis que exerce a língua materna sobre a aprendizagem de outras línguas, durante muito tempo, os estudos sobre o espanhol no Brasil foram ficando estagnados no modelo contrastivo, mais ingênuo e formal, isto é, estabelecendo relações termo a termo entre as línguas.

Para entender a fundo a relação que o brasileiro estabeleceu com a língua espanhola, Celada (2002), em sua tese de doutorado, empreende um trabalho da maior relevância. Ao analisar a discursividade sobre a referida língua e suas diversas instâncias, a sua conclusão é a de que a língua espanhola é “singularmente estrangeira para os brasileiros”. Para a autora, isto se dá pelo efeito de um pré-construído, segundo o qual, a semelhança entre as línguas é tanta que o seu estudo é dispensável. Esta é uma discussão que merece destaque, uma vez que essa é a idéia que está cristalizada no imaginário dos brasileiros de um modo geral.

A aparente facilidade tem como conseqüência uma certa improvisação na comunicação de forma espontânea que é caracterizada no Brasil como “portunhol”. Sobre este assunto, Fernández (2005) comenta que essa manifestação se dá pela

confiança unida à facilidade de intercompreensão e a classifica de volúvel, heterogênea e pertinaz.

González (2005, p. 73) faz uma importante reflexão a respeito dos trabalhos sobre o espanhol no Brasil. Para a autora, os estudos basearam-se muito mais em crenças do que em teorias. Crenças essas, acrescenta González, raramente questionadas e que de acordo com Bosi (*apud* González, 2005, p. 73) “es lo mismo que decir ideologías, o sea predefiniciones, presunciones, prejuicios de varios tipos acerca del carácter de esa lengua y de sus relaciones con la que por aquí se habla”. A crença mais arraigada é a de que a semelhança entre as duas línguas proporciona uma facilidade na aprendizagem e, conseqüentemente, requer pouco esforço e pouco tempo para um relativo domínio.

Os estudos empreendidos por Carmolingo (2005, p. 195) dão conta de que a dificuldade dos brasileiros em alcançar o domínio da língua espanhola é, justamente, causada pela proximidade. A falta de uma divisória entre ambas faz com que uma transite pelo terreno da outra provocando assim o que chamamos de interferência ou transferência. O autor esclarece, ainda, que a proximidade entre o português e o espanhol propicia uma facilidade enganosa, favorece, sim, aos estudantes brasileiros em um nível inicial de estudos da língua, porém, à medida que avançam, as dificuldades vão se tornando maiores. De fato, nossa experiência como aprendizes e como professores indicam que é muito comum os estudantes brasileiros estacionarem numa interlíngua se não se dedicam com afinco, não só nos estudos sistemáticos da língua, mas na prática da oralidade em situações de uso efetivo. Desse modo, a crença na facilidade se desfaz assim que os estudantes iniciam os estudos sistemáticos da língua espanhola e se deparam com dificuldades. Eles percebem, de imediato, que terão que empreender um esforço que não imaginavam.

Muitos pesquisadores têm-se debruçado em trabalhos de investigação no sentido de buscar meios para compreender o processo de aprendizagem de línguas próximas. Uma importante constatação, de acordo com González e Celada (2005), é a de que em nossos países, pouco valor se tem dado às pesquisas e à produção de conhecimento, salvo se for num patamar de reprodução.

A meu ver, essa constatação começa a apontar novos caminhos no que se refere aos procedimentos didáticos no ensino/aprendizagem de língua estrangeira que, segundo Flores (2008, p.199), as teorias e aplicações que não levam em conta

o textual ou o discursivo no trabalho enunciativo, encontram-se ultrapassadas na atualidade. Para este autor, essas concepções ganham força na pós-modernidade por estar em sintonia com as necessidades contemporâneas.

Tal fato é corroborado em documentos oficiais, como as OCENEM (2006, p.135-136), na medida em que reconhecem que

O que muitas vezes se observa no ensino de Língua Espanhola, no entanto, é que ele está permeado pela idéia de que existe um mundo único e homogêneo constituído de objetos sempre idênticos que apenas mudam de nome quando se passa de uma língua à outra, algo que por vezes reduz o tratamento da variedade à apresentação de extensos 'vocabulários' em que se oferecem as 'equivalências'; só as palavras e certas formas mudariam na passagem de um código a outro.

Entende-se, dessa forma, que esta mudança no trabalho pedagógico deve refletir-se tanto na formação dos professores quanto na produção de material didático, uma vez que, como já dissemos, o LD é ferramenta que figura no cenário do ensino/aprendizagem da língua espanhola como necessária. Acredito que para vencer este desafio é necessário estabelecer uma política pública que tenha como foco a formação do professor e a melhoria das condições de trabalho.

A produção de material didático para o ensino de espanhol no Brasil passou por diversas etapas, mas é a partir da década de noventa que o mercado editorial ganha impulso em função da crescente demanda pelo ensino do espanhol. Os manuais mais utilizados eram produzidos na Espanha e não levavam em conta o público alvo, pois estavam dirigidos a qualquer aprendiz estrangeiro. Com vistas a um mercado que sinaliza para um crescimento de grandes proporções, devido à extensão do país, dá-se o início a uma corrida para certas adaptações considerando o público alvo lusofalante, ou seja, a proximidade entre as línguas e as variedades hispano-americanas, acrescentando na capa o termo 'edición brasileña'.

Esses materiais têm como pressupostos teórico e metodológico a abordagem comunicativa, o que implica em uma visão de língua como instrumento de comunicação que serve para nos entendermos e nos comunicarmos. Aos objetivos comunicativos seguem os objetivos gramaticais, somados aos itens denominados "pronúncia" e "léxico" e, em cada unidade, exercem uma espécie de "administração da língua" (cf. Celada, 2003, p. 125).

Além disso, a língua é apresentada como um espaço “logicamente estabilizado” (*idem*, p. 126), a partir do qual o modelo de prestígio que se apresenta é o “espanhol da Espanha”, acompanhado de informações lexicais e gramaticais das variantes do espanhol peninsular e hispano-americano.

Para Flores (2003, p. 91), o fato de estes manuais estarem rotulados como “edición brasileña” não possui elementos que o justifiquem, caracterizando assim mais uma estratégia mercadológica.

O estágio atual da produção de livros didáticos de língua espanhola no Brasil encontra-se em pleno desenvolvimento. Com o anúncio, por parte do MEC, de que até o ano de 2012, a disciplina de língua estrangeira até então excluída, fará parte do PNLD (Programa Nacional de Distribuição de Livro Didático), percebe-se um interesse cada vez maior das editoras nacionais em colocar no mercado livros didáticos de língua espanhola destinado aos estudantes brasileiros. Isso significa uma cifra astronômica em termos financeiros, devido ao número de alunos que freqüentam o Ensino Médio. Muitos lançamentos de editoras nacionais, dirigidos especificamente aos estudantes das escolas regulares, têm aparecido no mercado. As opções de títulos atualmente são muitas, mas as inovações teórico-metodológicas ainda não são representativas.

CAPÍTULO IV

DISPOSITIVO PARA A ANÁLISE

Neste capítulo, abordaremos o dispositivo para a análise, a seleção do *corpus* e, ainda, a justificativa da escolha e os procedimentos de análise.

A análise do discurso se interessa pelo modo como a materialidade histórico-lingüística contribui para os sentidos serem produzidos, uma vez que a

ideologia não se aprende e nem o inconsciente pode ser controlado. De acordo com Orlandi (2003), sentidos e sujeitos se constituem por processos nos quais há transferências, jogos simbólicos e equívocos. A ideologia e o inconsciente se manifestam nessas relações de sentido, daí que o analista deva explicitar os processos de identificação por meio de sua análise.

O que foi dito acima faz parte dos pressupostos que norteiam, enquanto metodologia, a pesquisa aqui em andamento. Assim, a organização do nosso dispositivo prioriza os aspectos que imprimem caráter processual ao trabalho com a linguagem. Constituído e justificado o aspecto argumentativo na relação dialética forma-sentido, a ideologia e a história são duas prioridades do dispositivo organizado pelo analista. Elas são determinantes para a compreensão e o funcionamento da linguagem enquanto discurso.

O dispositivo analítico é construído pelo pesquisador de acordo com o seu questionamento, e este vai variar conforme cada análise. Cabe ao analista interpretar seu próprio recorte de análise. De acordo com Orlandi (1998, p. 15), a construção do *corpus* e a análise caminham juntas, são simultâneas: “a constituição do corpus já é a análise, pois é pelos procedimentos analíticos que podemos dizer o que faz parte e o que não faz parte do *corpus*”. Toda escolha de objeto envolve a posta prévia em funcionamento de ferramentas teóricas. É por isso que para a delimitação do *corpus* seguimos critérios teóricos e não empíricos.

Ao analisar os discursos, portanto, concebe-se um lugar para a descrição das sistematicidades lingüísticas, isto é, busca-se descrever o modo como o lingüístico aparece no discurso, considerando a relação dialética entre materialidade e argumentação no processo discursivo. Há, assim, a passagem entre a superfície lingüística (a materialidade formal) e o objeto discursivo – *corpus* já de-superficializado.

A de-superficialização, mencionada acima, ocorre na análise da materialidade lingüística, isto é, na análise do como se diz, de quem diz, em que circunstâncias. Em outras palavras, o *corpus* parte sempre de princípios teóricos, perpassa o analítico e retorna para o teórico. Para a realização desta pesquisa, optei pelo estudo de três livros didáticos de Língua Espanhola, editados no Brasil, dirigidos ao Ensino Médio tendo, portanto, como público real os estudantes brasileiros. Os pressupostos, até aqui explicitados, justificam a perspectiva qualitativa da nossa abordagem.

Os LDs analisados são os seguintes:

LD 1- Encuentros – Curso completo, autores: Manoel Dias Martins e Maria Cristina G. Pacheco. São Paulo: Editora IBEP, 2006, vol. Único.

LD 2- Español Ahora, autoras: Ana Isabel Briones, Eugênia Flavián e Gretel Eres Fernández. São Paulo: Editora Moderna/Santillana, 2005, n. 01.

LD 3- Listo – Español a través de textos, autores: Isabel Maria Milani, Isabel Rivas M Gradvhi, Livia Rádis Baptista, Rodrigo Durval Lacerda, Walmir Sabino. São Paulo: editora Moderna/Santillana, 2005, vol. Único.

4.1 Justificativa da escolha

Os referidos LDs foram escolhidos por estarem disponíveis no mercado. Também considerei pertinente, entre outras considerações que explicitamos abaixo, optar pelas publicações de editoras que se destacam no mercado editorial em relação às vendas de materiais didáticos. Optei por publicações compreendidas entre PCNEM (2000) e OCNEM (2006), período relativamente recente, em que a abordagem discursiva, no que se refere ao trabalho com a leitura, é apontada como proposta inovadora nos documentos oficiais.

○ **LD 1- *Encuentros***, por apresentar-se como a proposta mais “atual” no contexto de ensino aprendizagem de LE no Brasil. Os autores consideram a realidade brasileira com “variada gama de situações regionais”. Enfatizam que o objetivo é “preparar o aluno para ser um cidadão pleno, não apenas objetivando que o estudante passe no vestibular”.

○ **LD 2- *Español Ahora*** foi um dos LDs indicado pelo MEC, após um processo de licitação para compor um pacote de materiais que foram distribuídos via Secretarias de Educação dos Estados aos professores de espanhol que estão atuando nas escolas públicas estaduais. Uma de suas autoras foi também consultora na elaboração das OCNEM – conhecimentos de espanhol.

○ **LD 3- *Listo – Español a través de textos*** é apresentado como uma proposta de ensino/aprendizagem de língua espanhola que enfatiza a habilidade de leitura. Segundo os autores, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhece a importância da compreensão leitora nos diferentes níveis de

ensino. Consideram que “a competência leitora tem um importante papel no desenvolvimento e consolidação do conhecimento do idioma para favorecer a inserção no mercado de trabalho, o enriquecimento acadêmico e a ampliação dos horizontes culturais”. Além disso, na apresentação, os autores explicam que, ao elaborar o LD, levaram em conta “a falta de materiais didáticos que proporcionam recursos que fomentam a compreensão leitora e a produção escrita em língua espanhola”.

4.2 Procedimentos de análise

Em uma primeira etapa, analisei o texto relativo à apresentação do material. Tive como interesse principal detectar a forma como os LDs em questão se auto-representam. Considero que a visão de língua que norteia a elaboração do material tem uma relação direta com a concepção de leitura que subjaz às propostas de atividades.

Posteriormente, recortei alguns textos com as respectivas atividades de leitura em cada um dos LDs e observei como é abordada a prática de leitura, considerando as seguintes posturas teóricas, conforme Coracini (1995):

1. A leitura como processo de decodificação.
2. A leitura vista como interação entre os componentes do ato de comunicação, no qual o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos, acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, “construindo”, assim, o sentido. Nessa concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas idéias e intenções.
3. A leitura que se encontra na interface entre a análise do discurso e a desconstrução que considera o ato de ler como processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos sócio-historicamente constituídos.

Orienta por essas concepções, analisei alguns textos com as respectivas atividades propostas em cada LD, pois entendo que uma amostragem é suficiente para representar as concepções de leitura dos seus autores. A fim de facilitar a referência ao material selecionado, utilizarei números para a identificação de cada um deles.

Fiz a análise do LD 1, *Encuentros*, e do LD 2, *Español Ahora*, em conjunto por apresentarem a mesma proposta, que tem como base a abordagem comunicativa.

O LD 1, *Encuentros*, é uma obra compacta destinada aos três anos do Ensino Médio, organizado em 12 unidades e contém apêndice com lista de verbos e glossário (espanhol-português/português-espanhol) + CD. O livro do professor vem com gabarito e apêndice.

O LD 2, *Español Ahora*, é um LD dividido em três volumes, cada um corresponde a um ano do Ensino Médio. Este LD está dividido em 10 unidades, vem com CD de áudio e lista de verbos. No livro do professor são apresentados modelos de provas como sugestão para avaliar o progresso dos alunos e tem como objetivo facilitar a tarefa do professor.

Nestes dois LDs, as unidades são iniciadas por diálogos didatizados (textos não autênticos) com o objetivo de desenvolver práticas comunicativas, seguidos de outros textos de literatura e cultura dos países hispano-falantes.

O LD 3, *Listo Español a través de textos*, é organizado em volume único com 24 lições e apêndice com lista de verbos e glossário (espanhol-português) + CD de áudio e CD ROM. O LD do professor vem com gabarito e apêndice.

Seguindo as orientações dos PCN, os textos são organizados em temas transversais que tratam de pluralidade cultural, saúde e meio ambiente, trabalho e consumo, ética e cidadania e orientação sexual. Além disso, são textos que circulam nos meios de comunicação nos países que falam a língua espanhola, portanto, considerados como textos autênticos.

A análise do LD 3, *Listo – Español a través de textos*, foi realizada separadamente e teve como motivo principal o fato do livro diferir-se dos demais por apresentar uma proposta pedagógica de aprendizagem da língua espanhola através de textos. Isto quer dizer que a leitura ganha destaque. A intenção, aqui, é analisar criticamente a forma como os autores abordam a leitura, partindo da hipótese de que

toda proposta metodológica deveria implicar em uma mudança que possa resultar em melhorias no ensino aprendizagem.

A partir desse *corpus* bruto, é necessário fazer a conversão em objeto discursivo (Orlandi, 2003). O objeto discursivo de nossa reflexão são as concepções de leitura em língua estrangeira materializada nos LDs de língua espanhola dirigidos ao Ensino médio. Nessa análise, nosso trabalho será investigar o papel reservado aos alunos e professores como usuários do LD e avaliar a contribuição dessas concepções de leitura para a formação do sujeito aluno-leitor crítico postulado pelas OCNEM – Conhecimentos de Língua Estrangeira, 2006.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo, dedicado à análise de dados foi concebido considerando o caráter processual da abordagem discursiva e a sua atenção ao heterogêneo e ao contingencial. Nele serão analisadas e discutidas as concepções de leitura que subjazem na elaboração das atividades que os enunciadores-autores dos LDs

propõem, bem como investigar o papel reservado aos alunos e professores e como isto se reflete na formação do aluno-leitor crítico.

5.1 A leitura sob enfoque: exemplificando, à maneira de preâmbulo, teorizações que nos fizeram chegar aqui

A partir do que foi explicitado nos capítulos anteriores, ao abordarmos o livro didático de língua espanhola, optamos por analisar os dois primeiros títulos em um bloco separado do terceiro, considerando que este último apresenta uma característica diferenciada dos dois primeiros ao propor a aprendizagem da língua espanhola através de textos.

À luz destes pressupostos, iniciaremos a análise, no que se refere ao trabalho com a leitura nos livros didáticos selecionados, conforme apresentado até aqui. Nosso objetivo principal é investigar o papel reservado aos alunos e professores como usuários do livro didático tendo como referências as seguintes perguntas da pesquisa:

Qual a concepção de leitura dos enunciadores-autores dos materiais selecionados?

Qual a contribuição das atividades de leitura propostas nos LD para a formação do aluno-leitor crítico?

É importante ressaltar que todos estes títulos são de produção nacional tendo, portanto, como público real o estudante brasileiro, prioritariamente, do Ensino Médio, conforme explicam os autores na apresentação do material.

LD 1

Encuentros, Ensino Médio es un curso de español como lengua extranjera para brasileños; se dirige a los estudiantes del llamado “Ensino Médio” de todo el país, y se propone como objetivo ofrecer una secuencia de los contenidos estructurales, léxicos y comunicativos de la lengua.

LD 2

Esta colección va destinada, prioritariamente, a alumnos de secundaria (Ensino Médio), tanto de centros públicos como privados, aunque también podrá utilizarse en institutos de enseñanza de idiomas de Brasil.

LD 3

(...) este libro además de ser útil para los estudiantes de enseñanza secundaria y para los profesores que desean trabajar a partir de una perspectiva textual los diferentes temas y contenidos (...) es un excelente material para los diferentes cursos de español en los que se exige la comprensión lectora y la producción escrita.

Considero importante iniciar este percurso a partir da constatação de que em relação ao trabalho didático, as três obras em questão apresentam uma característica comum pelo fato de se inscreverem na concepção cognitivista. Este viés teórico tem como base as ciências positivistas. Nessa perspectiva, a língua é vista como um código², um conjunto de unidades abstratas, sendo, portanto, um instrumento para a comunicação sem conflitos e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. É, geralmente, desvinculada dos usuários e distante da realidade. Pressupõe-se que o sentido está dado, como se a língua funcionasse de forma autônoma fora de seu contexto sócio-histórico, conforme observado no discurso enunciado pelos autores, na apresentação do material, nos excertos abaixo.

LD 1

La realidad brasileña, con una variada gama de situaciones regionales, diferencias entre áreas urbanas etc., nos lleva a adoptar una postura que contemple definiciones pedagógicas más eclécticas, que se apoyen más fuertemente en la tradición de lo estructural, del conocimiento de las normas del idioma y de una práctica que se inicia en la comprensión lectora, sigue en la producción escrita y

² Essa definição de língua como um sistema abstrato, virtual, uno e homogêneo foi proposta por Ferdinand Saussure em 1915.

culmina, más en la medida de lo posible que de lo deseable, en la producción oral, nada fácil en grupos que casi siempre superan los treinta alumnos por aula.

O enunciado revela um discurso clichê, que segundo Spohr (1999, p. 69) está intimamente ligado ao discurso autoritário e ao discurso pedagógico que fundamenta cultural e ideologicamente o trabalho com a leitura e a escrita na escola, cujo objetivo principal é o ensino da língua como fim em si mesmo. Ao justificar a metodologia utilizada na elaboração do material com base em uma abordagem estruturalista e estanque, sustentada na concepção cognitivista, os autores dão a impressão de que ao ensino da língua espanhola nas escolas do Brasil não resta outra alternativa.

Ainda na apresentação:

LD 1

Los recientes estudios e investigaciones referentes a las metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas han avanzado y desarrollado una enorme variedad de opciones o de complementaciones modernas en estos últimos años. Gran parte de estos avances se refleja directamente en propuestas para enseñanza a pequeños grupos de adolescentes en ambientes especiales, escuelas libres, con grupos pequeños, de no más que quince alumnos y con acceso a nuevas tecnologías, Internet, intranet, CD-ROOM, DVDs, etc.

Las nuevas investigaciones y experiencias metodológicas, específicamente para la enseñanza del español como segunda lengua, o lengua extranjera, surgidas y aplicadas principalmente en España, se basan en las orientaciones del Marco de Referencia Europeo, y en la experiencia Española...

De acordo excerto acima, os autores sustentam a idéia marcada por uma ideologia excludente e determinista, segundo a qual, o estudante brasileiro, por falta de condições físicas e materiais, está determinado a um ensino de língua estanque, que desconsidera a heterogeneidade da linguagem. Esta concepção tem como base uma matriz positivista, cujos pressupostos não correspondem às necessidades do contexto atual.

LD 2

...en este material se concibe la lengua como vehículo de comunicación, como instrumento que facilita la interacción humana –escrita y oral, dinámico y en constante mutación, lo cual supone que su actualización sólo se da en el discurso, es decir en contextos socioculturales variados y variables. (Español ahora, p. 41)

(...)

Se han tenido en cuenta también las contribuciones de corrientes metodológicas anteriores al enfoque comunicativo. Así en una misma Unidad Didáctica, vd. encontrará actividades que exigen la interacción entre los estudiantes y otras consideradas más mecanicistas o tradicionales dosificadas de forma equilibrada.

No excerto acima, as autoras, em razão da sua inscrição teórica, não consideram que aprender uma língua estrangeira implica em que esta será tomada como redes de memória, dando lugar a filiações identificadoras. Portanto, a aprendizagem não se dá meramente por interação (cf. Pêcheux, 1990 *apud* Celada 2003, p. 93).

LD 2

(...)

Al trabajar con dos lenguas genética y tipológicamente cercanas, como lo son el español y el portugués, hemos procurado centrarnos en aquellos aspectos que suelen ser de difícil asimilación por parte de los estudiantes lusohablantes. Con ese propósito, incluimos algunos cuadros comparativos y breves ejercicios de traducción. Claro está que el objetivo no es comparar constantemente ambas lenguas, sino plasmar las correctas formas de expresión en español a fin de evitar algunas confusiones frecuentes.

Tal concepção, apresentada no LD 2, reforça a crença de que a língua e a linguagem se reduzem a uma nomenclatura, isso significa que ter acesso a uma língua se resume ao domínio do vocabulário. A língua, nessa perspectiva, é vista como um pacote de conhecimentos que expressa um mundo semanticamente estabilizado, o que justifica colocar as duas línguas em contraste para encontrar as diferenças, estabelecendo relações termo a termo. Assim sendo, a relação entre as línguas é marcada por um efeito de exterioridade implícito neste contraste (cf.

Celada, 2003, p. 93). Na perspectiva do sujeito aprendiz, a relação que se estabelecerá é a de essencial contradição, o sujeito entra em um processo de subjetivação que caracteriza uma expectativa de movimento, que lhe possibilita ocupar diversas posições que *resulta de uma rede de significantes* “como causa de si” (Pêcheux, 1988, p. 157 *apud* González y Celada 2003, p. 93).

LD 3

Estrategias de lectura

El lector competente es aquel capaz de extraer y procesar la información del texto. Eso significa comprender y atribuir significado al texto escrito y, por lo tanto, atender a determinados propósitos y necesidades interpretativas. El lector activo utiliza su conocimiento previo y aporta informaciones, formula hipótesis, hace inferencias, elabora su interpretación y, además de eso, recapitula resume y amplía la información que ha obtenido.

Al leer empleamos estrategias de lectura que facilitan la comprensión del texto.

Na apresentação do LD 3, a proposta de leitura que os autores sustentam, revela que compreender textos resume-se a uma atividade de extração de informações, os sentidos são extraídos como se o texto fosse o recipiente de significados. Ler, nessa perspectiva, é sinônimo de busca pelo sentido único e transparente, de busca da verdade. O processo interpretativo é homogeneizado e desconsidera-se que os sentidos são produzidos na historicidade do interdiscurso.

Tendo em vista que a proposta de leitura apresentada nas OCNEM-MEC (2006) é caracterizada com base nos pressupostos teóricos da abordagem discursiva – o que vale dizer que o ato de ler é interpretação produzida pelo leitor, que é sujeito histórico, participante de uma determinada formação discursiva, produzindo linguagem, sentidos em determinadas condições, e é na historicidade do interdiscurso que os sentidos são constituídos – portanto essa prática torna-se imprescindível para a formação do sujeito-leitor crítico e, conseqüentemente, um cidadão pleno.

Lugar da interpretação nos livros didáticos de LE

Nos LDs 1 e 2 observa-se a prevalência significativa de textos não autênticos³, didatizados, com o intuito de trabalhar atos comunicativos. Percebe-se uma organização que se mantém constante em todas as unidades. No geral, as unidades são iniciadas a partir de diálogos “fabricados” que simulam situações comunicativas bem distantes da realidade dos alunos, seguidas de outros textos que tratam de informações sobre assuntos variados, cultura e literatura.

A proposta do trabalho com a leitura se baseia em atividades cognitivas, consideradas como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo inscrito no texto objetivamente. A atividade é realizada por meio de perguntas que seguem rigorosamente a ordem nas quais as informações são apresentadas no texto. As questões são, geralmente, do tipo múltipla escolha, verdadeiro ou falso ou perguntas diretas (quem, quantos, como, onde). As respostas se encontram exclusivamente no texto, conforme demonstramos nos excertos que seguem, retirados dos livros 1 e 2.

LD 1

³ Textos não autênticos são aqueles construídos com tempos verbais limitados a um conhecimento estrutural e gradativo, isto é, que narram ou descrevem somente no tempo presente ou só no passado, denotando uma narrativa artificial (OCENEM-LE, p. 113)

1. Luego de leer el texto, mira las frases siguientes y escribe las que consideres verdaderas o correctas de acuerdo con lo que has comprendido del diálogo.
- José María se encuentra con sus amigos en la universidad.
 - Charo le presenta a José Luís a sus amigos Luís y Lola.
 - José María es profesor de matemáticas en la universidad.
 - El apodo de Rosario es Charo. (p.12)

LD 2

Audición y lectura

1- Te cuento un cuento

1.1. Abre el oído Ver nota en el Manual

Profesora: Chicos, hoy vamos al Museo del Prado. Como se sabe, es uno de los más importantes del mundo, y está aquí, en la ciudad de Madrid.

Alberto: ¡Al museo! ¡Lleno de cosas viejas! ¡Qué lata!

Rodrigo: Por lo menos no estamos aquí sentados y aburridos...
[...]

Profesora: ¡Aquí estamos! El Museo del Prado es enorme. Debemos formar fila para entrar. Está dividido en salas, por pintores, por estilos. Aquí es la entrada. La visita dura unas dos horas.

Guillermo: ¿Esto es un museo o un maratón?

Profesora: Atención. Éstos son cuadros de Francisco de Goya, un pintor español del siglo XVIII, famoso por la *Maja desnuda*.

Guillermo: ¿Desnuda? ¿Dónde está?

Rodrigo: Cállate que no sabes nada de arte...

Profesora: Ésta es la sala de Diego Velázquez, pintor español del siglo XVII. Éste es el famoso cuadro *Las meninas*.

Rodrigo: ¿Cuadro? ¿Qué cuadro? La menina, sí. ¡Preciosa!, y está en carne y hueso aquí a mi lado... ¡increíble!

Isabela: ¡Hola! Me llamo Isabela. Estoy perdida, no sé dónde están mis compañeros.

Rodrigo: Yo me llamo Rodrigo. Estoy, eeh, estamos viendo el cuadro... ¿Estás perdida? ¡Qué suerte!... digo ¡qué pena! Es mejor llamar a la profesora.

[...]

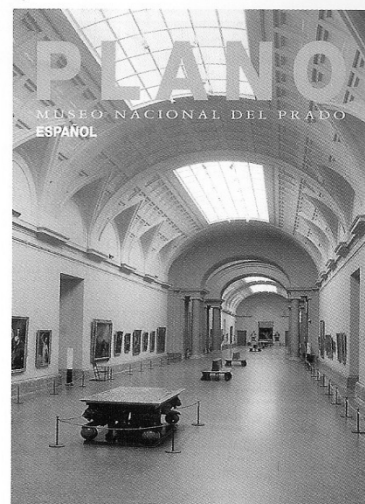
Profesora: ¿Cómo te llamas? ¿Dónde estudias? ¿Cómo se llama tu profesora? [...] Bien. No te preocupes que vamos a encontrar a tu grupo. Avisaremos por micrófono.

[...]

Locutor: ¡Atención! Isabela Aguirre, del Colegio San Cayetano, se perdió de sus compañeros y los espera en la puerta de salida del museo.

Profesora: Adiós, Isabela. Espera aquí que enseguida llega tu grupo.

Isabela: Adiós, muchas gracias.



A buen entendedor...

De acuerdo con el texto anterior, anota si es falso (F) o verdadero (V):

- () a) Alberto está encantado con la idea de ir al Museo del Prado.
- () b) En el Museo del Prado se camina bastante.
- () c) Isabela está perdida porque no encuentra a sus compañeros.
- () d) Rodrigo no observa el cuadro porque está encantado con Isabela.
- () e) Rodrigo conversa serenamente con Isabela.
- () f) Isabela espera a sus compañeros en la sala del museo. (p. 13)

LD 2



5.3. Abre el oído

Tras la visita al Museo, Rodrigo y Guillermo piden permiso a la profesora para ir a dar un paseo por los alrededores hasta la hora de volver a casa a comer.

Escucha el diálogo y síguelo en el texto.

Rodrigo: ¿Por qué no vamos al Parque del Retiro? Está muy **cerca** de aquí.

Guillermo: De acuerdo. Pero antes debo llamar a casa, para decirle a mi madre que llego un poco más tarde.

Rodrigo: ¡¿Ahora?!

Guillermo: Sí, pero tranquilo. No tardo nada.

Rodrigo: Vale.

[...]

Guillermo: Mamá, soy yo.

Madre: ¡Hola, Guillermo! ¿Dónde estás?

Guillermo: Acabamos de salir del Museo del Prado.

Madre: ¿Vienes ya a comer?

Guillermo: No, pero llego **pronto**. Bueno, ... no muy tarde.

Madre: Vale. ¿Y qué tal el Museo?

Guillermo: Muy bien. Hay muchísimos cuadros. Pero el mejor es el de la *Maja desnuda*.

Madre: ¡¿Cómo?!



CERCA / LEJOS
PRONTO / TARDE



Maja desnuda,
1800-1803.
Goya, Museo del
Prado, Madrid.

5.4. Lee de nuevo el diálogo anterior y marca las respuestas adecuadas

1. La madre de Guillermo está:

a) en el trabajo.

b) en casa.

c) en un supermercado.

2. Guillermo llama por teléfono a su madre para:

a) avisar que llega un poco más tarde.

b) decir que no va a comer en casa.

c) preguntar que hay de comida.

3. Al final de la conversación, la madre de Guillermo parece:

a) triste.

b) enfadada.

c) sorprendida. (p.20)

O que nos chama a atenção nestes excertos, é que mesmo tendo um público real, alunos brasileiros prioritariamente do ensino médio, percebe-se uma semelhança com materiais produzidos na primeira fase da abordagem comunicativa como Cumbre, Ven e outros de editoras espanholas, muito utilizados no Brasil na década de noventa, principalmente em centros de idiomas. Insiste-se em uma abordagem que desconsidera a proximidade entre as línguas, o que segundo Flores (2003, p. 91) implica em perda de tempo, já que para os estudantes brasileiros, estas atividades não representam dificuldades, conforme se vê nos excertos acima.

Tal atitude é questionada por Serrani-Infante (1993, p. 188) “(...) ¿por qué mantener para situaciones tipológicamente próximas criterios didácticos adecuados para situaciones pedagógicas en que la distancia entre las lenguas de partida y meta es más grande?”

Além disso, se levamos em conta que o ensino da língua estrangeira segundo as OCENEM (2006), não tem como objetivo suprir o aluno, preenchendo-o com conteúdo até que ele seja um “ser completo e formado” (p.91), estamos diante de um paradoxo. Ao concentrarem-se no ensino do lingüístico ou instrumental da língua estrangeira, desconsiderando os objetivos educacionais e os culturais, estes materiais

retratam uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina /conteúdo que propõe ensinar (no caso um idioma, como se esse pudesse ser apreendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses (p. 90).

Os livros didáticos insistem em compartimentalizar, isto é, fragmentar o conhecimento, por separação e redução⁴ (Morin, 2000 *apud* OCENEM – LE, p.113).

Essa é uma prática que se tornou uma fórmula na elaboração de livros didáticos e que, comprovadamente, resulta para os alunos em exercícios pouco ou nada criativos.

O tratamento dado à leitura pressupõe que o sentido está dado, a interpretação se resume a transcrição ou confirmação de informações que estão explícitas no texto. Esta tipologia de questões não dá espaço para o aluno construir sentidos, não existem questionamentos. O formalismo com que é abordada a leitura pressupõe que o aluno seja incapaz de responder às questões que exigem reflexão, argumentação, ou ainda, inferência. Em outras palavras, como efeito dessa postura, subestima-se a sua capacidade.

No excerto abaixo, retirado do livro 2, percebe-se a tradução termo a termo, a busca pelo sentido único. O aluno deve compreender todas as palavras. Tem-se como evidente a ilusão de completude e a literalidade dos sentidos.

LD 2

⁴ Por separação entende-se a divisão de uma dificuldade em parcelas para melhor examiná-la e compreendê-la. A redução caracteriza-se pela classificação do conhecimento segundo uma ordem que parte do mais simples para o mais complexo, numa seqüência gradativa (OCENEM-LE 2006: 113)

9.1. Abre el ojo

Lee con atención el texto siguiente y conocerás un poco de Madrid.

PARQUE DEL BUEN RETIRO

El Parque del Buen Retiro está muy cerca del Museo del Prado: se puede ir caminando.

Todas las ciudades tienen *su* parque y el Retiro es, sin duda, el de Madrid. Tiene su origen en los jardines del desaparecido palacio del siglo XVII. Todavía es un parque por descubrir para muchos madrileños. Tiene unos 150.000 árboles, parterres, jardines, obras de escultores como Mariano Benlliure o Grasés Riera y construcciones tan atractivas como el palacio de Cristal o el de Velázquez. Ningún visitante debería perderse los jardines de Cecilio Rodríguez, la rosaleta, el estanque – no tanto el grande, como el situado frente al palacio de Cristal –, la chopera en otoño y

la estatua del ángel caído, por curiosa. En el Retiro se puede pasear, correr, pedalear, remar, tomar el aperitivo, escuchar música y conocer el futuro, sobre todo los domingos.



Museo del Buen Retiro, Madrid.

Tomado de *Madrid gratis... o casi*. Madrid: El País-Aguilar, Grupo Santillana Ediciones, 2001, p. 144.

9.1- Subraya en el texto y busca en el diccionario el significado de las la palabras que no entiendas.

9.2- Habla con tu compañero y luego escribe las respuestas en tu cuaderno.

- a) ¿Qué hay en el Parque del Buen Retiro?
- b) ¿Qué origen tiene ese parque?
- c) ¿Qué se puede hacer allí? (p.29)

Diante dessa prática, a leitura deixa de ser concebida como um processo de construção de sentidos de acordo com o contexto em que se inserem em determinado momento. A forma de leitura apresentada pelos autores reflete uma ideologia difundida pelo livro didático que objetiva a atitude passiva do aluno diante do texto. Nesse sentido, aprender a ler se resume a descobrir o significado das palavras do texto.

Em relação ao literário, o **LD 1** é o que apresenta maior número de textos literários. No fim de cada unidade, há um espaço designado para literatura e cultura, cujos objetivos os autores sintetizam assim:

Los valores éticos y de comportamiento, a su vez, serán siempre tratados tanto en los textos auténticos retirados de periódicos y revistas, como en las diversas muestras de las literaturas hispanoamericana y peninsular, y asimismo en los microdiálogos.

Em pesquisa sobre o literário e o tradutório no ensino de línguas não maternas, Flores (2003, pp. 95-96) conclui que o lugar atribuído à interpretação e, por isso, ao contrastivo, é reduzido ao meramente formal em função da gramática e da recorrente atenção intradiscursiva mediante o **quê, quem, quando, onde, como** e **por quê**. Isto pode ser comprovado no excerto que segue retirado do **LD 1**.

Literatura y Cultura

El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha

Cuatrocientos años han pasado desde la primera edición de *El Quijote*, y todavía se puede hablar mucho y escribir océanos de tinta sobre la extraordinaria novela de Cervantes.

¿En qué época estamos? La era épica de España ha concluido y Cervantes crea un fantasma para avisarle a España el fin de la épica y el fin de las glorias de su imperio.

Se acabaron las glorias de la Reconquista de España, de la conquista de América y de los sueños de reunificar a la Europa cristiana bajo el catolicismo.

La Utopía ha fracasado y nace una pareja desapareja: el Caballero de la Triste Figura y su escudero; el idealista, hidalgo y pobretón que se sueña un caballero errante de los tiempos pasados y su ayudante, el pícaro, glotón y realista Sancho Panza.

Cervantes funda la novela moderna en la España que se aferra al pasado, en la mismísima época de la Inquisición, de la intolerancia contra judíos e islamitas. El Quijote que sueña con las novelas de caballerías del pasado es moderna, y se basa en múltiples puntos de vista, que a su vez se basan en un principio de incertidumbre.

Pero el Quijote es un hombre de fe, no de incertidumbres...su certeza, tan opuesta a las dudas, se basa en la lectura...si está escrito es cierto, es verdad.

El Quijote abandona su aldea y sus libros, su biblioteca, y la lectura, que es su locura, y al hacerlo, abandona la Edad Media y su mundo de seguridades, sólido como un castillo...e ingresa al mundo nuevo, lleno de incertidumbres del Renacimiento y sus vendavales de ambigüedad y de cambios.

El genio de Cervantes consiste justamente en establecer la certidumbre, las certezas de la fe en los libros que están en la cabeza del Quijote y luego restablecer la duda, implantar la realidad de la incertidumbre en el libro que el personaje Quijote va a vivir.

A ver si lo hemos entendido todo

¿Cuántos años hace que fue escrito El Quijote?

¿En qué época de España nace don Quijote de la Mancha?

¿Qué viene avisarle D. Quijote a España?

Investígalo y escribe en tu cuaderno. (p.32)

O que se observa nos livros didáticos em questão é o caráter discricionário dado ao literário. A atividade referente ao texto se resume em dados sobre a obra de Cervantes. Dessa forma, o texto é visto como uma unidade fechada com começo, meio e fim. O contexto histórico-social e ideológico é apagado. Apaga-se, também, o leitor, suas histórias de leitura, bem como as condições de produção em que esta leitura acontece.

No LD 2, a presença de textos literários é pouco recorrente. Há um espaço denominado *textos y contextos* que inclui textos autênticos de conteúdo cultural variado, segundo as autoras:

Se reproduce material de fuentes diversas, como periódicos, revistas, novelas, textos publicitarios, etc., con el propósito fundamental de fomentar la lectura y comprensión de textos, a la vez que se amplía el universo cultural de los estudiantes.

No entanto, quando comparamos o excerto abaixo, um fragmento da novela “Rayuela”, de Julio Cortazar, com as atividades referentes ao texto, parece contraditória a fala das autoras quando dizem que os textos selecionados têm como propósito fundamental fomentar a leitura e, ao mesmo tempo, ampliar o universo cultural dos estudantes. A escolha do fragmento de forma descontextualizada não leva em conta o conteúdo cultural, mas serve de pretexto para a realização de exercícios que visam tão somente objetivos lingüísticos.

LD 2



9-Textos y contextos

Ampliaci
cultu

Ver nota en
el Manual

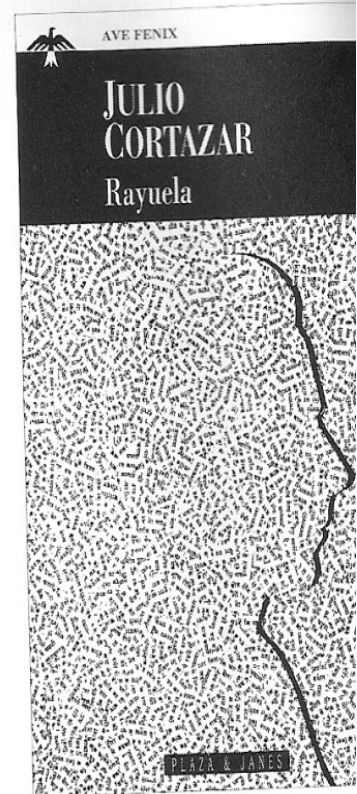
9.1. Abre el ojo

Lee el texto siguiente, extraído de una de las obras más conocidas del escritor argentino Julio Cortázar.

— Ya es hora de darle el remedio a Rocamadour — dijo la Maga.
 — Todavía tenés tiempo — dijo Babs —. Son las tres menos diez. Vámonos, Ronald, es tan tarde...
 — Nos vamos a las tres y cinco — dijo Ronald.
 — ¿Por qué a las tres y cinco? — preguntó la Maga.
 — Porque el primer cuarto de hora es siempre fasto — explicó Gregorovius.
 — Bueno, ya van a ser las tres — dijo Etienne —. Ronald, hacé un esfuerzo. Podemos quedarnos un poco más.

CORTÁZAR, Julio. *Rayuela*. Madrid: Cátedra, 1989, 1963, p. 316-317. (Adaptado)

Conozca más sobre
Julio Cortázar en
<http://sololiteratura.com/>



9.2. De palabra en palabra

Busca en el texto anterior las formas verbales siguientes y anota cuáles serían las equivalentes en otra área lingüística del español.

a) Tenés: _____

b) Hacé _____

9.3. Mano a mano

1. *En grupo de tres, lean el texto de nuevo. Cada uno deberá localizar y transcribir el fragmento donde dice exactamente que:*

a) son las 14:50 h.

b) es el momento de dar la medicina a Rocamadour.

c) Ronald y Babs se van dentro de un cuarto de hora.

2. *Comparen luego los resultados. (p. 95)*

No **LD 1**, embora em quantidade insignificante, se considerarmos o número de atividades como a que segue, apenas cinco em todo o livro, sendo um material elaborado para os três anos do Ensino Médio, encontramos ocorrências em que os autores acenam para a possibilidade de construção de sentidos. No excerto abaixo, a poesia entra em cena e dá mostras de exploração do discursivo.

LD 1

Literatura y Cultura

Milonga

Los dos abuelos
Atabualpa Yupanqui
Camino del Indio, 1963

Me galopan en la sangre
dos abuelos, sí señor.
Uno lleno de silencios
y el otro medio cantor.
Hace tiempo, mucho
tiempo
que el indio ya se alejó,
con su lanza y su alarido,
su tobiano y su tambor.
El gaucho salió a buscarlo
por esos campos de Dios.
Se lo habrá tragao la tierra
porque tampoco volvió.
Volvió pero hecho leyenda
hecho canto y tradición.
Para que el hombre
argentino
no pierda su condición.

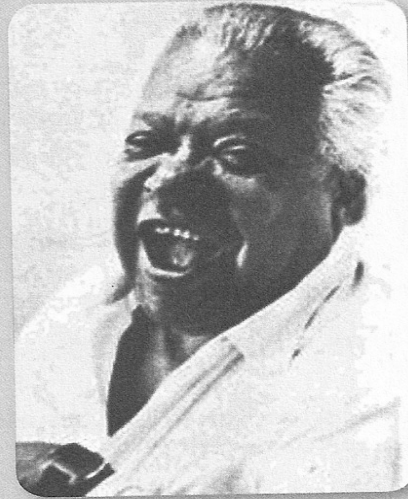
Saludos y encuentros

Nicolás Guillén (1902-1989)

“Balada de los dos abuelos”

“El negro aporta esencias muy firmes a nuestro coctel, y las dos razas que en la isla salen a flor de agua, distantes en lo que se ve, se tienden un garfio submarino, como esos puentes hondos que unen en secreto dos continentes (...) el espíritu de Cuba es mestizo. Y del espíritu hacia la piel nos vendrá el color definitivo. Algún día se dirá: color cubano”.

Fuente: Cubanet (16.12.02)



Sombras que yo sólo veo,
me escoltan mis dos abuelos
Lanza con punta de hueso,
tambor de cuero y madera:
mi abuelo negro.
Gorguera en el cuello ancho,
gris armadura guerrera:
mi abuelo blanco.
África de selvas húmedas
y de gordos gongos sordos...
- ¡Me muero!
(Dice mi abuelo negro).
Aguaprieta de caimanes,
verdes mañanas de cocos...
-¡Me canso!
(Dice mi abuelo blanco)
¡Oh velas de amargo viento,
galeón ardiendo en oro...
-¡Me muero!
(Dice mi abuelo negro).
¡Oh costas de cuello virgen

engañadas de abalorios...
-¡Me canso!
(Dice mi abuelo blanco).
¡Oh puro sol repujado,
preso en el aro del trópico;
oh luna redonda y limpia
sobre el sueño de los monos!
¡Qué de barcos, qué de barcos!
¡Qué de negros, qué de negros!
¡Qué largo fulgor de cañas!
¡Qué látigo el del negrero!
Piedra de llanto y de sangre,
venas y ojos entreabiertos,
y madrugadas vacías,
y atardeceres de ingenio,
y una gran voz, fuerte voz
despedazando el silencio.
¡Qué de barcos, qué de barcos,
qué de negros!
Sombras que sólo yo veo,
me escoltan mis dos abuelos.

Don Federico me grita,
 y Taita Facundo calla;
 los dos en la noche sueñan,
 y andan, andan.
 Y los junto.
 -¡Federico!
 ¡Facundo! Los dos se abrazan.
 Los dos suspiran. Los dos
 las fuertes cabezas alzan;

los dos del mismo tamaño,
 bajo las estrellas altas;
 los dos del mismo tamaño,
 ansia negra y ansia blanca,
 los dos del mismo tamaño,
 gritan, sueñan, lloran, cantan.
 Sueñan, lloran, cantan.
 Lloran, cantan.
 ¡Cantan!

(62,63,64)

A ver si lo hemos entendido todo

¿Qué representan los dos abuelos que se mencionan en cada uno de ambos poemas? Descríbelos.

¿Por qué se habla repetitivamente, en el texto de Guillén, de barcos relacionándolos con los negros?

¿Por qué se repite al final del segundo poema que los dos abuelos cantan, y en el primero no?

¿Cuál es tu interpretación de estos dos poemas tan semejantes?

Investígalo y escribe en tu cuaderno. (p. 62,63,64)

Aqui é notável a ruptura que ocorre em relação às atividades de leitura anteriores. Os questionamentos levam a outros discursos rompendo, assim, com a linearidade discursiva. Há uma elaboração argumentativa mais complexa, na medida em que mobiliza a memória discursiva do aluno, possibilitando a construção de sentidos que estão fora do texto. O que nos chama a atenção neste caso é o fato de que a quantidade de atividades como estas não sejam representativas, pois a ocorrência no material analisado é mínima, tornando-se uma exceção.

Listo – Español a través de textos, uma abordagem em separado.

Passaremos agora ao trabalho de análise do LD 3.

Como já dissemos no capítulo IV, o motivo principal de analisar separadamente este material tem sua justificativa no fato de que difere dos demais por apresentar uma proposta pedagógica de aprendizagem da língua espanhola através de textos. Isto quer dizer que a leitura ganha destaque. A intenção, aqui, é analisar criticamente a forma como os autores abordam a leitura, partindo da hipótese de que toda proposta metodológica deveria implicar em uma mudança que possa resultar em melhorias no ensino aprendizagem.

Iniciamos a análise lembrando que a concepção de leitura presente no material segue a tradição que considera o ato de ler sob seu aspecto cognitivo, no qual se colocam em prática conjuntos de habilidades e/ou estratégias de leitura que vão à busca do significado do texto. Os autores descrevem, assim, a forma como entendem o ato de ler:

Al leer empleamos estrategias de lectura que facilitan la comprensión del texto.

El modo de lectura y las estrategias, conforme el objetivo y las necesidades del lector, son las siguientes:

- | |
|---|
| <i>1. Una lectura rápida y superficial cuyo objetivo es el de captar el sentido global o general de un texto (skimming).</i> |
| <i>2. Una lectura rápida, sin fijarse completamente en el texto cuyo objetivo es el de detectar una determinada información (scanning).</i> |
| <i>3. Una lectura de un texto, muchas veces corto, con la finalidad de extraer una determinada información, precisa y detallada (intensive reading).</i> |
| <i>4. Una lectura de textos, en general largos, que se hace como entretenimiento o distracción, y se busca un entendimiento global (extensive reading).</i> |

A abordagem do texto se dá em etapas, que num primeiro momento, é chamado de “precalentamiento”. Esta proposta tem como objetivo o desenvolvimento da expressão oral. Em seguida, passa-se à leitura e à exploração do texto, cujo objetivo, segundo as autoras, é o desenvolvimento da compreensão leitora por meio da ativação das diversas estratégias. Todas as unidades seguem a mesma estrutura no que se refere à organização e à tipologia dos exercícios.

A crença no desenvolvimento cognitivo através do treino de estratégias de leitura para alcançar a compreensão geral do texto implica, segundo Grigolletto (1995, p. 88), em “anular a constituição do aluno leitor em sala de aula como leitor real”, pois o seu contexto sócio-histórico-ideológico e a sua história de leituras são apagados no processo de significação.

Nos excertos que seguem, podemos ver o trabalho com a leitura em uma perspectiva instrumental, centrado na exploração do texto sem ultrapassar as estruturas lingüísticas e o caráter informativo. A concepção de texto, nessa perspectiva, é reduzida ao lingüístico. O texto significa independente do aluno leitor e fora das condições de produção. Visto desse modo, o texto resume-se a um aglomerado de palavras. Ser um leitor competente resume-se a ser capaz de identificar os significados colocados pelo autor. Dessa forma, concluo que a leitura abordada a partir desses pressupostos é a melhor maneira de manter um certo controle e homogeneização dos sentidos. Nos últimos quinze anos, as mudanças no que se refere à leitura, abordam o texto como documento revelador de crenças, valores e ideologias.

LD 3

1

A nuevos tiempos, nuevas costumbres

Miami: Hispanoamérica en los Estados Unidos

LA SEGUNDA CASA DEL PUEBLO CUBANO HOY ES EL DESTINO DE MUCHOS OTROS HISPANOS. LA CONTINUA INMIGRACIÓN, COMO RESULTADO DE LOS CONFLICTOS POLÍTICOS QUE SUFREN NUESTROS PAÍSES, DIBUJÓ UNA NUEVA CARA PARA MIAMI. ES UN HECHO QUE AL RITMO DEL TANGO, EL VALLENATO Y EL CANTO LLANERO CRECE UNA CIUDAD QUE ALBERGA EN SÍ MISMA LA CULTURA, NO SÓLO DE CUBA, SINO DE HISPANOAMÉRICA.

PRECALENTAMIENTO

- 1 ¿Qué sabes sobre las costumbres de los hispanoamericanos en Miami?
- 2 ¿Español o castellano?

Miami huele a tradición desde que amanece. La costumbre de tomar café caliente y cargadito en la mañana está tan presente como cuando emigramos a este país. Aunque hay quienes prefieren detenerse en alguna cafetería cercana para comprar la coladita y compartirla en la oficina. Esta ciudad exhibe ese aspecto de nuestra cultura que nunca falta, la comida. Con sólo un paseo a través de Miami observas que nuestras tradiciones culinarias están al alcance del paladar. El menú incluye desde arepas, bandeja paisa, ceviche, gallo pinto, moros y hasta una parillada. Como dice el dicho: "Para los gustos se hicieron los colores".

La tradición musical hispana también está latente en cada rincón. Somos una cultura musical y la gran cantidad de centros de baile son un ejemplo clave en reflejo de nuestras tradiciones. Si cierras los ojos en el centro de Miami, no crees que estés en los Estados Unidos. Nuestros ritmos se escuchan en las tiendas, en los restaurantes y hasta en los bancos.

Hay variedad de emisoras hispanas con una gama musical que nos transporta a nuestras tierras con una melodía. Si el merengue que suena en el carro de al lado, a la hora del tapón, no nos mueve el

esqueleto, entonces es la música de la fiesta que delata las raíces de los vecinos. A diario conciertos y obras teatrales hispanas reflejan que nuestra cultura está en todo su apogeo.

Otra costumbre que también pasa de generación en generación es la novela de las siete. Si quieres ser parte de la tertulia del día siguiente, te toca sintonizarte. Nuestros días libres sin duda incluyen la misa de domingo, donde la familia va unida a la iglesia a adorar a su Virgen María y al niño Dios. Definitivamente, otra actividad muy nuestra es ver los partidos de fútbol que son motivo de reunión entre fanáticos. Finalmente, una parte importante que refleja la presencia de nuestras tradiciones es la cobertura de los medios. Las esperadas noticias, que son nuestro cordón umbilical y nos mantienen al tanto de lo que pasa en nuestros países.

De este modo, Miami se convierte en espejo reflector de nuestras tradiciones. Hoy por hoy, junto al "Que cosa más grande, caballero", se unen otras voces hispanas que describen la metamorfosis de una ciudad. Ahora se unen la voz de algún chamo, de algún che, de algún nene o quizá un paisa, nos hacen sentir como en casa. Tal parece que los hispanos emigramos equipados de nuestras tradiciones. Costumbres que desplegamos por la ciudad, convirtiendo a Miami en la Hispanoamérica de los Estados Unidos.

FLORES-CASTILLO, Sylmaeli. In <http://www.terra.com/>

¿ESPAÑOL O CASTELLANO?

Español o castellano son los dos nombres que designan el idioma que nació en Castilla y después se propagó por todos los países colonizados por España. Es de origen románico derivado del latín. En España se hablan también otros idiomas, como el catalán, el gallego y el vasco.

En Hispanoamérica, además del español o castellano, se hablan muchos idiomas autóctonos o dialectos. Por ejemplo, en Paraguay, el guaraní es idioma oficial junto con el español. En Perú y Bolivia se hablan el quechua y el aimara y en Guatemala y sur de México se hablan lenguas que fueron de los mayas y aztecas.

Ver Manual
del Profesor

lección 1

6 Según el texto, la identidad del idioma español es múltiple porque:

- a) España es el resultado del encuentro de muchos pueblos.
- b) es imposible identificar a los pueblos que le dieron a ella su identidad.
- c) en Hispanoamérica sólo se habla el castellano.
- d) España tiene 3 idiomas oficiales.
- e) el gallego, castellano, vasco y catalán se hablan en toda España.

**7 Tras la lectura del texto, ¿qué se puede concluir sobre la importancia del español en Miami?**

El español no sólo es el segundo idioma hablado en Miami, sino que también pasó a ser el factor de correlación, de unión entre todos los hispanos que allí viven.

8 Ve en el mapamundi los principales países de cultura hispánica en todo el mundo.

(p. 7)

Como vemos no excerto acima, é evidente que para os autores o ato de ler se configura como a compreensão do significado de frases, e de palavras. É também responder “corretamente” as perguntas buscando as respostas localizadas num lugar exato do texto.

O texto *Miami: hispanoamérica em Estados Unidos* faz parte do tema transversal Pluralidade Cultural. A idéia que se tem é a de uma convivência dos hispano-americanos nos Estados Unidos como se não existissem os conflitos. Perde-se a oportunidade de relacionar o texto com o contexto sócio-histórico e fazer com que os alunos reflitam sobre questões ideológicas que determinam a produção de sentidos. Os questionamentos poderiam girar em torno dos motivos que levam os hispano-americanos a migrarem para os Estados Unidos e dos conflitos existentes em relação ao tratamento dispensado aos latino-americanos naquele país, ou seja, possibilitar a construção de sentidos que ultrapassam os limites do texto. Os exercícios propostos pelos autores não ultrapassam o caráter informativo e limitado às informações contidas no texto.

Nos dois excertos que apresentamos a seguir, o trabalho com o literário não difere dos livros anteriores, ou seja, os textos literários servem de pretexto para as atividades com enfoque em aspectos meramente formais.

Nesse sentido, corroboramos as palavras de Flores (2003, pp. 74-75) que são conclusivas ao dizer que os traços que identificam o tratamento atual do literário na nossa especialidade de ensino podem ser elencados como segue:

a-inexiste uma concepção de literatura em função do ensino de LNM,

b-as escolhas do literário por professores, autores e coordenadores parecem obedecer a decisões voluntaristas

c-o foco dos exercícios propostos em LD visa mais ao lexical e à sintaxe verbal do que à produção discursiva

d-a textualidade própria do recorte e as condições de produção que o remetem à obra são desconsideradas e

e-apesar de se tratar de uma produção discursiva em LNM, o relacional não é levado em conta.

LD 3

lección 17

- 4 El poema a continuación es de autoría del poeta uruguayo Mario Benedetti. Busca en él las formas verbales de voseo y reemplázalas por las formas de tuteo.

Táctica y estrategia

Mi táctica es mirarte
Aprender como sos
Quererte como sos

Mi táctica es hablarte
Y escucharte
Construir con palabras
Un puente indestructible

Mi táctica es quedarme en tu recuerdo
No sé cómo ni sé con qué pretexto
Pero quedarme con vos

Mi táctica es ser franco
Y saber que sos franca
Y saber que no nos vendamos simulacros
para que entre los dos
No haya telón ni abismos

Mi estrategia es en cambio
Más profunda y más simple
Mi estrategia es que un día cualquiera
No sé cómo ni sé con qué pretexto
por fin me necesites

- a) Aprender como **sos**. / Aprender como **eres**.
b) Quererte como **sos**. / Quererte como **eres**.
c) Pero quedarme **con vos**. / Pero quedarme **contigo**.
d) Y saber que **sos** franca. / Y saber que **eres** franca.

- 5 Busca en este texto de autoría del cubano José Martí, titulado “Mi raza”, perífrasis verbales de infinitivo y locuciones adverbiales de modo.

Esa de racista está siendo una palabra confusa y hay que ponerla en claro. El hombre no tiene ningún derecho especial porque pertenezca a una raza o a otra: dígase hombre, y ya se dicen todos los derechos. El negro, por negro, no es inferior ni superior a ningún otro hombre; peca por redundante el blanco que dice: “Mi raza”; peca por redundante el negro que dice: “Mi raza”. Todo lo que divide a los hombres, todo lo que especifica, aparta o acorrala es un pecado contra la humanidad. ¿A qué blanco sensato le ocurre envanecerse de ser blanco, y qué piensan los negros del blanco que se envanece de serlo y cree que tiene derechos especiales por serlo? ¿Qué han de pensar los blancos del negro que se envanece de su color? Insistir en las divisiones de raza, en las diferencias de raza, de un pueblo naturalmente dividido, es dificultar la ventura pública y la individual, que están en el mayor acercamiento de los factores que han de vivir en común. Si se dice que en el negro no hay culpa

aborigen ni virus que lo inhabilite para desenvolver toda su alma de hombre, se dice la verdad, y ha de decirse y demostrarse, porque la injusticia de este mundo es mucha, y es mucha la ignorancia que pasa por sabiduría, y aún hay quien crea de buena fe al negro incapaz de la inteligencia y corazón del blanco; y si a esa defensa de la naturaleza se la llama racismo, no importa que se la llame así, porque no es más que decoro natural y voz que clama del pecho del hombre por la paz y la vida del país.

Si se aleja de la condición de esclavitud, no acusa inferioridad la raza esclava, puesto que los galos blancos, de ojos azules y cabellos de oro, se vendieron como siervos, con la argolla al cuello, en los mercados de Roma; eso es racismo bueno, porque es pura justicia y ayuda a quitar prejuicios al blanco ignorante. Pero ahí acaba el racismo justo, que es el derecho del negro a mantener y a probar que su color no le priva de ninguna de las capacidades y derechos de la especie humana.

<http://www.ensayistas.org/>

Perífrasis de Infinitivo	Locuciones adverbiales de modo
hay que ponerla	en claro
han de pensar	de buena fe
han de vivir	en común
ha de decirse	
ha de demostrarse	

Nos exemplos acima, cabe-nos questionar o que justifica a escolha de textos literários, se o que os autores enfatizam é o aspecto gramatical e não o textual? Qualquer texto poderia ter sido utilizado para os exercícios com as formas verbais em questão. Isso implica num reducionismo que não cabe no atual contexto educacional, se levarmos em conta que os avanços nas pesquisas em relação ao trabalho pedagógico com a língua estrangeira, em geral, e mais especificamente com a leitura. Nessa nova perspectiva, considera-se a leitura um momento crítico da constituição do texto, pois é o momento onde o processo de interação verbal entre os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores desencadeiam um processo de significação. Autor e leitor, ao se confrontarem, instauram o espaço da discursividade e definem-se em suas condições de produção.

A partir das observações, até aqui expostas em relação ao trabalho com a leitura nos livros didáticos analisados, podemos dizer que a concepção que subjaz em todos eles é a de leitura como reprodução e não como produção de sentidos. Queremos enfatizar que esta é uma característica naturalmente válida, considerando que as abordagens formalistas são decorrentes das práticas sociais de certo momento histórico e que até há bem pouco tempo correspondiam às necessidades do contexto social.

Cabe perguntar se poderia ser diferente, já que a sala de aula é, segundo Coracini (1995, p. 63), atravessada pela ideologia da instituição escola. Ironicamente, a resposta pode ser encontrada em um documento oficial, cuja proposta vem ao encontro das necessidades de mudanças que o contexto social, na atualidade, exige. No que se refere à leitura, este documento reafirma a necessidade de mudanças de natureza teórica que influirão na prática, pois

Trata-se da adoção das teorias de letramento e multiletramento (...) que poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea. (OCNEM, 2006, pp. 112-113)

Sendo assim, mudanças profundas devem ocorrer no contexto da sala de aula. O livro didático continua sendo ferramenta muito utilizada no trabalho

pedagógico. Não se trata de eliminá-lo, mas de fazer as adaptações necessárias que atendam aos objetivos que a dinâmica do mundo contemporâneo impõe.

O que podemos ver a partir dessa análise, são alguns traços identitários atribuídos a professores e alunos nas propostas de leitura presentes nos livros didáticos. O quadro pode ser resumido desta forma: no contexto das práticas pedagógicas, o LD, através da voz de seus autores-enunciadores, tem tido participação ativa. Isso, enquanto professores e alunos, que são os atores principais no processo de ensino aprendizagem de LE, atuam passivamente neste cenário. O professor atua como mediador entre o LD e os alunos, pois se encarrega de transmitir o discurso que está veiculado em seu interior. Conforme explicita Souza (1999, p. 27), em sua pesquisa sobre livros didáticos de língua inglesa, acredita-se que o LD é depositário de um saber a ser decifrado. A verdade ali está. Portanto, o seu caráter de autoridade está legitimado. Os exercícios que os autores propõem são de compreensão de leitura de modo factual e linear, as perguntas são óbvias e seqüenciadas. Não há espaço onde os alunos possam expressar suas opiniões e usar o raciocínio. Isso leva a crer que no LD o aluno não é reconhecido como ser crítico, pois lhe é negada a possibilidade de construir sentidos. O texto não se abre enquanto objeto simbólico que possibilita as diferentes leituras, pelo contrário, o texto é apresentado como unidade fechada nele mesmo. Tudo é construído de maneira que os professores e alunos sejam dependentes do discurso do livro.

O LD, nessa perspectiva, constrói um perfil de alunos e professores que os limita a atuar ativamente como produtores de significados. O professor é o intermediário que reproduz fielmente o discurso formulado pelos autores para que os seus alunos repitam. Alunos e professores são conduzidos pelo livro. Isso se dá, segundo Souza (1999, p. 95), pela maneira como o conhecimento está organizado no LD, evidenciando a expectativa de ter o professor como “regente” que conduz e controla. O que pode ser visto a partir da tipologia de exercícios que ilustra as posições que ocupam os sujeitos aluno e professor na relação com o LD. Obviamente, mecanismos ideológicos silenciam professores e alunos.

5.2 As implicações no processo de formação do sujeito-leitor crítico

Como acabamos de comprovar, a partir desta análise, os alunos estão expostos ao ensino/aprendizagem de língua espanhola que priorizam a leitura como reprodução dos sentidos deixados pelo enunciador-autor, como se o sentido fosse pré-existente, ou seja, independe do leitor ou como pretexto para a exploração gramatical, como algo desvinculado da produção, interpretação e construção de significados. Para Grigoletto (1999, p. 88), “o autor do LD detém o poder sobre a interpretação e o que faz é imobilizá-la. Somente ele realiza gestos interpretativos. Ao professor, cabe repetir esses gestos e repassá-los ao aluno. Ao aluno, cabe segui-los”. Isto significa que o livro limita a capacidade de criação, de construção, de criticidade, de reflexão por parte de professores e alunos, ou seja, é uma situação que não cria a possibilidade de ação do professor e, conseqüentemente, do aluno no espaço da sala de aula. Consideramos que essa constatação traz sérias implicações para a formação do sujeito-leitor crítico, pois se cria a ilusão de que não existe nada além do que é factual nos textos.

Conforme afirma Orlandi (1996, p. 30), “Há uma injunção à interpretação. Diante de qualquer objeto simbólico, somos instados a interpretar”, isto é, o sujeito precisa atribuir sentido e construir sítios de significância tornando a interpretação possível. Para tanto, é preciso que a história venha à tona. Nesse sentido, o LD não possibilita que o aluno construa sentidos, ou seja, nega-lhe a possibilidade do interdiscurso. O discurso no LD faz uso da memória formal, o gesto de interpretação produz sentido sempre na mesma direção, pois os tira da história. Penso que o LD deve possibilitar o trabalho com o interdiscurso, o que coloca o aluno como intérprete real do texto, atribuindo-lhe sentidos reais e autênticos durante o ato de leitura. Para tanto, é preciso romper com a tradição e considerar a multiplicidade de sentidos que são inerentes à linguagem.

Uma observação que merece destaque, é a de que a produção de material didático para o ensino de língua espanhola, ainda segue uma forte tendência que se sustenta em pressupostos pensados por teóricos como Krashen, Corder, Hymes, Lado e Canale para o ensino da língua inglesa. Os livros publicados nos últimos cinco anos ignoram a discussão sobre discursividade – iniciada nos anos 60 – que

tem espaço cada vez mais forte nas linhas de pesquisa, nas publicações de estudos da linguagem, embora a AD não estivesse preocupada com o ensino.

Isso tem relação com a formação do professor, que também não incorpora de modo forte essas tendências – já que muitos cursos que formam professores de línguas ainda são meros repetidores de teorias em que a linguagem como prática social não participa como base conceitual. Entendo que a iniciativa de formar professores nesse viés de entendimento da língua tem sido a preocupação de muitos pesquisadores, o que se torna uma necessidade, pois acredito que se essas mudanças forem incorporadas pelos docentes, serão eles os únicos agentes capazes de promover transformações no processo ensino/aprendizagem no sentido de não serem adotados pelo livro didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo este trabalho, ciente de que essa discussão não termina por aqui. Muito já se investigou sobre as questões que envolvem a leitura e produção de sentido materializada no livro didático e, sem dúvida alguma, ainda há muito que se investigar a esse respeito.

Na primeira parte deste trabalho, apresentamos as teorias sobre discurso, formações discursivas, ideologia, texto e leitura que me serviram de base para proceder com a análise. Tratei, também, dos aspectos relevantes que envolvem o processo de leitura no ensino/aprendizagem de língua estrangeira no Ensino Médio, do ponto de vista discursivo, segundo o qual, o sujeito é histórico, participante de uma determinada formação discursiva, produzindo linguagem, sentidos em determinadas condições de produção, e é na historicidade do interdiscurso que os sentidos são construídos.

Em seguida, trato a respeito das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Língua estrangeira e a formação do sujeito-leitor crítico. Trato dos avanços em relação à proposta para o ensino de língua estrangeira, pois neste documento há o reconhecimento da importância da sua aprendizagem para a formação do cidadão.

Na seqüência, fiz uma retrospectiva a respeito do livro didático no contexto educacional brasileiro, para em seguida, discutir sobre as metodologias que embasam a produção de material didático de língua estrangeira como um todo, e mais especificamente, dos livros didáticos de língua espanhola. Pude perceber que há um discurso pedagógico que se materializa no livro didático e, que muitas vezes, interesses comerciais se sobrepõem aos objetivos educacionais.

Constatei que a produção de livros didáticos de língua espanhola obedece a uma fórmula e está intimamente ligada ao discurso autoritário e ao discurso pedagógico que fundamenta cultural e ideologicamente o trabalho com a leitura, pois mantém o controle e homogeneização dos sentidos. Os textos literários têm como foco exercícios que privilegiam o léxico e a sintaxe e raramente remetem à produção

discursiva. Esses materiais se sustentam em uma metodologia de base estruturalista e estanque, sustentada na concepção cognitivista de linguagem, onde objetivam o ensino da língua como um fim em si mesmo.

Percebi que há um abismo entre o que postulam as OCNEM em relação ao trabalho com a leitura, cuja finalidade é a formação do leitor-crítico e os LDs, que estabelecem uma leitura única para o texto, pois desconsideram o processo de construção de sentido no qual se inserem os sujeitos sócio-historicamente constituídos. Os materiais de língua espanhola analisados refletem uma concepção de leitura que não contribui para a formação desse leitor crítico, uma vez que se sustentam em uma concepção em que o significado já se encontra pronto no próprio texto.

Assim sendo, caberia aos professores de língua estrangeira repensar a sua prática de maneira que oportunize aos estudantes situações de aprendizagem mais significativas.

Caberia aos enunciadores-autores dos LDs propor uma abordagem que considere o aluno como ser pensante e crítico, capaz de posicionar-se frente às situações que exigem reflexão e ação, ou seja, formar um sujeito-leitor capaz de confrontar opiniões e os diferentes pontos de vista e posicionar-se criticamente diante da realidade. Como já dissemos, propiciar uma leitura capaz de estimular o espírito crítico, a capacidade de ler nas entrelinhas. Em outras palavras, ler criticamente significa perceber o que está por trás de um amontoado de letras e palavras, uma vez que é na linguagem que os sujeitos, em um determinado contexto histórico e social, expressam sua visão de mundo, seus valores e suas intenções. Em outras palavras, é necessário que o livro didático ofereça aos seus usuários ferramentas com a finalidade de possibilitar ao aluno a percepção de que todo texto é resultado de uma infinidade de outros textos, assim como o sujeito é múltiplo, constituído de uma infinidade de outros sujeitos e, ainda, que todo texto se constrói a partir de determinadas condições de produção (cf. Coracini, 1995, p. 32).

Dessa maneira, para formar um leitor crítico e reflexivo é imprescindível adotar formas de leitura que criem a possibilidade de o leitor construir e reconstruir sentidos de forma autônoma e ativa, capaz de agir e interagir em sociedade e intervir conforme a necessidade.

Com base nas discussões levantadas neste trabalho, finalizo esta pesquisa acreditando que, embora mudanças significativas só possam ocorrer em conjunto, as reflexões que a AD possibilita, contribuirão sobremaneira para a minha prática no contexto da sala de aula. O entendimento desse ponto de vista teórico modifica a nossa relação com o livro didático e, conseqüentemente, a nossa forma de encarar a leitura. Dessa forma, hoje, ao elaborar atividades de leitura, penso em um sujeito produtor de significados e não mais em um reproduzidor de sentidos deixados pelo autor do texto. Considero de suma importância a necessidade de os professores renovarem a sua prática para atender não só as inovações propostas pelos documentos oficiais, mas principalmente, para não se tornarem reprodutores de práticas que não cabem mais no atual contexto histórico.

REFERÊNCIAS

- ALCARAZ, R. C. *Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade*. In: SEDYCIAS (ORG.) *O ensino de espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Brasil: Martins Fontes, 1985.
- ARAUJO, I. L., *Vigiar e punir ou educar?* Rev. Educação Especial Biblioteca do Professor – Foucault pensa a educação, n. 3, 2007.
- ARAUJO, I. L., *Vigiar e punir ou educar?* Rev. Educação Especial Biblioteca do Professor – Foucault pensa a educação, n. 3, 2007.
- BOHN, H. I. Paulino Vandersen (Orgs.) *Tópicos de lingüística aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 282-291.
- BOLOGNINI, Carmen Zink . *Refletindo sobre a escola como instituição: o lugar de diferentes efeitos de sentidos*. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M.C. (Org.). *Lingüística Aplicada Suas faces e Interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, v. , p. 73-82.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Língua Estrangeira*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2.000.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Língua Estrangeira*. Brasília, 2006.
- CANALE, M. & SWAIN. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980.
- CARMAGNANI, A. M. *Ensino Apostilado e a Venda de Novas Ilusões*. In: *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Lingüística da Unicamp: Campinas, 2005.
- CORACINI, M. J. (Org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____(Org.). *O Livro Didático nos Discursos da Lingüística Aplicada*. In: CORACINI (ORG.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

EAGLETON, T. *Ideologia*. Trad. Luis Carlos Borges e Silvana Vieira. São Paulo: Boitempo, 1997.

FERNÁNDEZ, S.I. *Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural*. In : SEDYCIAS (ORG.) *O ensino de espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005

FERNÁNDEZ, I. G. E. *La producción de materiales didácticos de lengua española en Brasil*. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, Suplemento: El hispanismo en Brasil, 2000.

FERNÁNDEZ, G. E. BRIONES A. I. e FLAVIÁN, E. *Español Ahora*. São Paulo: Editora Moderna/Santillana, 2005, n. 01;

EKER-HOFF, B. *A Leitura na Sala de Aula de Língua Estrangeira: o que dizem os professores*. Trab. Ling. Aplic., Campinas. 40, jul/dez., 2002, p. 29-43.

FLORES PEDROSO, S. *Literatura e tradução no ensino de espanhol língua estrangeira*. Tese de doutorado. Unicamp/ Campinas, 2003.

_____*Leitura, literatura e tradução: a necessidade de adequações no ensino de línguas não-maternas*. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, 12 v. 6, n. 1, 2006

_____*Da teoria á prática: análise do discurso e ensino de línguas nao-maternas*. In: ASSIS-PETERSON, A. (Org.) *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 197-215

FREITAG, B. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

GASPARINI, E. N. *Discurso e Ensino de Leitura em Língua Estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras 2003. p. 223-250.

GONZÁLEZ, N. M., CELADA, M. T. *El español en Brasil un intento de captar el orden de la experiencia*. In : SEDYCIAS, J. (org.) *O ensino de espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005

GRAHTHAM, M. R. *Leitura e Discursividade*. Rev. Signos, vol. 20, n. 1, p.25-44, 1999.

GRIGOLETTO, M. *Leitura e funcionamento discursivo do livro didático*. In: Coracini, M..J. (Org.), *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999 a.

_____*Seções de leitura do livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?* In: Coracini, M..J. (Org.), *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999 b.

KATO, M. A. *O Aprendizado da Leitura*, Brasil: Martins Fontes, 1985

KLEIMAN, A. *O que é letramento?* In: Kleiman, A (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995 (7-64).

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, 1993.

KUENZER, A. *Ensino Médio – Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MALDIDIER, D. *As inquietações do Discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

MARTINS, M. D. PACHECO M. C. *Encuentros – Curso completo*, São Paulo: Editora IBEP, 2006, vol. Único.

MILANI, I. M.et.al *Listo – Español a través de textos*. São Paulo: editora Moderna/Santillana, 2005, vol. Único.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*, São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1988.

_____*Identidade e segundas línguas: identificações no discurso*. In: I. Signorini (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 231-266.

_____*Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes. 1996.

_____*Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo, São Paulo: Cortez Editora. 2002.

_____*A Linguagem e seu Funcionamento – as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2003.

_____*Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

PARIZOTTO, B. C. *Sujeito, Sentido e Leitura*. Rev. Signos, vol. 20, n. 1, p.45-58, 1999.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectivas. GADET, F. & HAK, T. (org.) *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PENIN, S. *Notícias de Educação*, dez/ 2007. Portal do Aprendiz, Folha de São Paulo.

SERRANI-INFANTE, S. *A linguagem na pesquisa sociocultural. Um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. *Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas*. In: DELTA, vol. 13, nº1, 1997 (63-81).ê

SILVA, Ezequiel T. *Leitura & Realidade Brasileira*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

SOUZA, D.M. *Autoridade, autoria e livro didático*. In: Coracini, M..J. (Org.), *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP.: Pontes, 1999, (27-31).

SPOHR, M. I. *O discurso clichê e as condições de produção da leitura e* Signos, vol. 20, n. 1, p. 59-70, 1999.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)