

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

A LITERATURA NA LÍNGUA DO *OUTRO*: o tratamento do texto literário em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira

Flávia Farias de Oliveira

Recife
2013

Flávia Farias de Oliveira

A LITERATURA NA LÍNGUA DO *OUTRO*: o tratamento do texto literário em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

Orientador: Profa. Dra. Fabiele Stockmans De Nardi

Recife
2013

FLÁVIA FARIAS DE OLIVEIRA

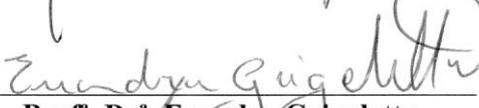
A LITERATURA NA LÍNGUA DO OUTRO: o tratamento do texto literário em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística em 8/3/2013.

TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



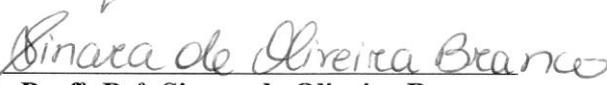
Prof.ª. Dr.ª. Fabiele Stockmans De Nardi
Orientadora – LETRAS - UFPE



Prof.ª. Dr.ª. Evandra Grigoletto
LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Alfredo Adolfo Cordiviola
LETRAS - UFPE



Prof.ª. Dr.ª. Sinara de Oliveira Branco
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS - UFCG

Recife – PE
2013

Catálogo na fonte
Andréa Marinho, CRB4-1667

O48l Oliveira, Flávia Farias de
A literatura na língua do outro: o tratamento do texto literário em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira / Flávia Farias de Oliveira.
– Recife: O Autor, 2013.
148p.: Il.: fig.; 30 cm.

Orientador: Fabiele Stockmans De Nardi.
. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC.
Letras, 2013.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Linguística. 2. Língua Espanhola. 3. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). 4. Literatura. I. De Nardi, Fabiele Stockmans (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC2013-69)

Agradecimentos

Pela saúde, pela coragem, por não me deixar cair, pelos anjos que pôs em minha vida, obrigada, meu Deus!

À minha mãe, Dona Nena, sempre presente em toda minha vida acadêmica, desde os primeiros passos, quando eu ainda aprendia a falar espanhol, e ela, em um grande esforço para me entender, ouvia-me atentamente falando na língua de Cortázar, desde que eu pudesse praticar o idioma pelo qual tinha me apaixonado. Ela que, mesmo sem entender nada de Análise do Discurso, também me cedeu, inúmeras vezes, seus ouvidos, seu coração, sua alma para me escutar falar sobre meu trabalho e, em um dia de angústia, disse: “meus ouvidos são incansáveis para você”.

À minha família, meu pai, meus irmãos, minhas tias, em especial Tia Key, minha segunda mãe, meus primos e sobrinhos que vibraram a cada conquista minha e estiveram ao meu lado nas vezes em que as forças me faltaram. Obrigada aos Farias e aos Prazeres, minha base, meu porto seguro.

A Livia pelo ouvido, pelo olhar, paciência e dedicação durante esses três anos de conversas fundamentais para que minhas forças fossem reestabelecidas e muitas quedas evitadas.

Aos meus companheiros de jornada acadêmica, junto aos quais logo percebi que esse universo é pequeno demais para nós, para a amizade que construímos. Com eles, dividi as alegrias e angústias dos dois anos, até agora, mais importantes de minha vida. Obrigada por estarem comigo!

Agradeço, especialmente, a Andréa que tão pacientemente soube me ouvir e me fazer rir, em terras brasileiras e em terras rioplatenses; a Berg, pelas gargalhadas compartilhadas, pelas revisões realizadas, pelo ombro amigo; a Ton e a Ângela, pelos cafés de fim de aula, nos quais eles me brindavam suas agradáveis companhias para um dedinho de prosa.

Ao professor Miguel Espar que me deu a chance de trabalhar com a língua espanhola e de me apaixonar por ela e pela sala de aula. Pela confiança depositada, ao longo destes anos, muito obrigada

Ao professor Alfredo Cordiviola, com quem eu conheci a literatura hispanoamericana e o fazer científico. Nunca terei palavras suficientes para agradecer a semente do amor pela literatura em mim plantada.

Por fim, gostaria de dizer que esse trabalho foi todo escrito na primeira pessoa do plural porque, definitivamente, eu não o escrevi sozinha, eu o fiz com todo o apoio, carinho e dedicação de Fabi, minha orientadora. Agradeço a Deus por ter te colocado na minha vida! Fabiele De Nardi foi mais que uma orientadora, ela foi a pessoa que no meu momento de fragilidade disse: “te cuida, eu estou aqui! Qualquer coisa, grita”. Eu não gritei porque, afortunadamente, não precisei, mas sempre tive a certeza de que se o fizesse, poderia contar com ela. Às vezes, dizendo-se carrasca, ela puxava minhas orelhas, mas o fazia de um jeito tão sutil e respeitoso que não havia como concordar com aquela fala. Diante de mim, estava uma enorme pessoa, fazendo o seu trabalho com responsabilidade, amor e dedicação sem iguais, que me servirão de espelho para sempre, não só em minha vida profissional, mas também na pessoal. Com ela, eu me encontrei teoricamente, meu trabalho ganhou rumo e minha vida acadêmica também. Obrigada por tudo, Fabi!

Obrigada a todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação acadêmica e para tessitura deste trabalho.

Agradeço, também, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE e à CAPES pelo apoio concedido.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar o tratamento dado ao texto literário em livros didáticos destinados ao ensino de língua espanhola para brasileiros, visando ensejar uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) a partir da estreita relação existente entre língua e literatura. Partimos do pressuposto de que este processo só ocorre quando se vive a relação entre língua-discurso-sujeito. Para tessitura de tal reflexão, recorreremos ao arcabouço teórico da Análise do Discurso de filiação pecheuxtiana, a fim de pensar no aprendiz da língua espanhola como um sujeito imerso em um universo discursivo, que vai ao encontro de um novo mundo, o da língua estrangeira, para tomar a palavra neste novo espaço social (SERRANI, 2010). Defendemos que a literatura contribui para a realização desse encontro, pois é característica sua viver no limiar entre o dito e não-dito, evidenciando a opacidade da língua e convidando o leitor/aluno a enveredar entre seus interditos em uma constante busca por sentido. Sabemos que construir sentidos e ocupar uma posição frente a uma rede de discursos, que também se materializa linguisticamente no texto literário, são aspirações inerentes a todo ser humano, logo não há como suprimir tais aspirações daquele que almeja aprender uma língua estrangeira. Pretendemos aqui refletir sobre o que falha no tratamento dos livros didáticos de E/LE adotados no Brasil, a fim de repensar tal tratamento, para que, assim, o aprendiz possa resignificar a língua e a literatura de origem castelhana, ocupando um lugar neste novo universo de dizeres.

PALAVRAS-CHAVE: língua estrangeira, literatura, ensino-aprendizagem.

RESUMEN

El presente trabajo se propone a analizar el tratamiento dado al texto literario en libros didácticos destinados a la enseñanza de la lengua española para brasileños, de modo que pretendemos impartir una reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE) a partir de la estrecha relación existente entre lengua y literatura. Partimos de la idea de que este proceso sólo ocurre cuando se vive la relación entre lengua-discurso-sujeto. Para la escritura de dicha reflexión, buscamos apoyo teórico en el Análisis del Discurso de corriente pecheuxtiana, a fin de pensar en el aprendiente de la lengua española como un sujeto inscripto en un universo discursivo, que va al encuentro de un nuevo mundo, el de la lengua española, para poder tomar la palabra en este nuevo espacio social (SERRANI, 2010). Defendemos que la literatura contribuye para la realización de este encuentro, pues es característica suya vivir entre el dicho y el no dicho, evidenciando la opacidad de la lengua e invitando al lector/alumno a involucrarse por estos interdictos en una constante búsqueda por sentido. Sabemos que construir sentidos y ocupar una posición frente a una red de discursos, que también se materializa lingüísticamente en el texto literario, son anhelos del que desea aprender una lengua extranjera. Pretendemos aquí reflexionar sobre lo que falla en el referido tratamiento, para que, de esta forma, el aprendiente pueda dar nuevos sentidos a la lengua y a la literatura de origen castellano, ocupando un lugar en este nuevo universo.

PALABRAS CLAVE: lengua extranjera, literatura, enseñanza y aprendizaje.

Sumário

Introdução	9
1. Princípios teóricos da Análise do Discurso	12
1.1 Das origens dos estudos em Análise do Discurso	13
1.2 O sujeito na Análise do Discurso: um lugar no dizer.....	18
1.3 Relações entre discurso e memória.....	24
1.4 O discurso na língua do <i>outro</i>	28
1.5 Língua e literatura: realizações discursivas em língua estrangeira.....	32
2. Análise do Discurso e o texto literário	36
2.1 Sobre a ideologia em Análise do Discurso e sua relação com a literatura.....	42
2.2 Sobre a função/autor e o sujeito/leitor no processo de leitura dos textos literários	46
2.3 O que se silencia.....	51
2.4 Sobre o inconsciente e o imaginário e sua relação com a literatura.....	53
2.5 As trocas interculturais e os discursos que se entremeiam	58
3. A literatura na aula E/LE na sala de aula contemporânea no Brasil.....	64
3.1 Por que estudamos espanhol?	64
3.1.1 Breve síntese da evolução histórica do ensino de E/LE no Brasil	67
3.2 Do objeto de análise	72
3.2.1 Conforme os parâmetros europeus: o predomínio da perspectiva comunicativa	73
3.2.2 Quando a cultura é o enfoque que perde o foco	80
3.2.3 Quando o tratamento da literatura depende apenas do professor	82
3.2.4 ¿Um pouco de literatura?	85
3.3 Livros didáticos específicos para o estudo da literatura em língua espanhola.....	89
3.4 Livros didáticos recomendados pelo PNLD: o parâmetro brasileiro.....	91
3.4.1 Quando a literatura e o discurso dialogam	91
3.4.2 Quando o diálogo se transforma em um monólogo	93
4. Considerações finais	97
5. Referências bibliográficas	101
6. Anexos.....	108

1. Introdução

O presente trabalho postula sobre a importância de tornar a língua estrangeira (LE) significativa para os alunos, priorizar e aperfeiçoar a sensibilidade dos discentes através da literatura de língua estrangeira. Para tanto, partimos do pressuposto de que conhecer um novo idioma implica uma imersão nos discursos dessa nova língua-cultura, em suas dimensões sociais, históricas e ideológicas. Neste trabalho, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem de LE deve centrar-se nas relações que envolvem o *outro*, em sua dimensão discursiva, através do texto literário, uma vez que a literatura proporciona a imersão num novo mundo de dizeres em língua estrangeira. Portanto, discorreremos, aqui, sobre a relação entre língua, sujeito, discurso e literatura, a fim de aportar novos olhares para o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE).

Não raro encontramos nos livros didáticos, que orientam a prática dos docentes em instituições de ensino brasileiras, menções à literatura, mas essas menções, como temos observado, não implicam uma inserção efetiva do texto literário nas práticas de ensino de LE. Há nos livros didáticos, como demonstraremos nas análises realizadas mais adiante, o predomínio de concepções de língua e ensino, que primam pelo valor estrutural e funcional da língua. Conforme esta perspectiva, o aluno deve se apropriar de estruturas linguísticas para aplicá-las em contextos imediatos de uso. Entretanto, sabemos que aprender um novo idioma está mais além do que a simples decodificação da estrutura que constitui a língua e de se ter o domínio dos momentos de uso de seu código. Julgamos que saber um idioma vai mais além do saber gramatical, um idioma significa a inscrição do aprendiz em uma nova rede de discursos que se realiza em língua estrangeira, isto é, significa poder realizar movimentos no interior dessas redes, para, assim, tomar a palavra na língua do *outro*.

No presente trabalho, refletimos sobre o papel da literatura nesse processo de inscrição do sujeito na língua. Nosso interesse se justifica pelo fato de considerarmos que no texto literário estão presentes as diversas formas de expressão do ser humano, bem como os vários dizeres que ecoam das relações sócio-históricas da sociedade dessa língua *outra*. A percepção da

literatura como elemento de prazer estético, de fruição (BIRMAN, 1996) e como fonte de diferentes modos de expressão corrobora o fato de que língua e literatura estão relacionadas e que não devem dissociar-se no processo de ensino-aprendizagem. As marcas de identidade social, presentes no discurso literário, mobilizam o leitor na busca de produzir sentidos quando se coloca diante desses novos discursos em verso e prosa, em um processo de reconhecimento, resignificação, identificação ou negação do que está posto na materialidade do texto e, principalmente, no que está além do escrito.

Diante do exposto, o presente trabalho se propõe a ratificar a importância da relação existente entre o ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira com a literatura produzida nessa língua, a partir dos postulados da Análise do Discurso (AD) de corrente pecheuxtiana. Pretende-se, a partir desta reflexão, discutir o que falha no que concerne às noções de língua, sujeito e discurso adotadas nos livros didáticos de E/LE no Brasil. A partir desta discussão, propomos uma reflexão, a fim de se pensar na formação de alunos de LE como sujeitos discursivos, que buscam tomar a palavra na língua espanhola. (SERRANI, 2010)

Conforme os pressupostos da AD, aprender outra língua exige que haja uma constante busca pelo que constitui o *outro*, isto é, o sujeito dessa língua, não somente com a forma como ele age em situações cotidianas e quais proposições ele utiliza para tal fim. Como afirma Serrani (2003, p. 285), “antes de falar, todo sujeito está imerso em um mundo de dizeres”. Este “mundo de dizeres” está presente na memória desta língua e é com ela que devemos entrar em contato para atuar significativamente no que constitui essa segunda língua. Como afirmava Serrani (2003, p. 285) falar uma língua estrangeira implica em uma relação entre “nós e os outros”. Não podemos falar outra língua sem sair de nosso mundo, sem buscar conhecer a qual universo nos estamos dirigindo, sem considerar a história, os costumes, o imaginário que constitui o novo. Não se pode ignorar de onde vem o *outro* dessa língua e como ele enxerga o seu universo. A literatura se caracteriza por mobilizar o leitor na busca por conhecer este *outro*, presente em suas linhas e versos, e constituído social, histórica e ideologicamente. O texto literário tira o leitor da confortável posição de receptor de informações, para revirar memórias em busca de sentidos, que não residem na materialidade linguística.

Este trabalho se desenvolve, valendo-se do papel mobilizador da literatura, a qual permite que sujeitos de distintas realidades e sociedades se encontrem, recuperando memórias e resignificando discursos. A leitura de qualquer texto, literário ou não, instiga o leitor a buscar referenciais, presentes em sua memória, para que este possa recuperar e dar sentido ao que lê. Entretanto, é importante salientar que esta memória mobilizada não é a individual, mas uma série de “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”, tal como afirma Pêcheux (1997, p.50). Discorreremos, nos capítulos mais adiante, em pormenores a referida noção de memória.

Sabemos que, de acordo com os princípios teóricos da AD, somos sujeitos constituídos social, ideológica e historicamente, e produzimos discursos que refletem essa constituição, que, por sua vez, é flexível a interpelações de outros discursos. Na escritura de textos literários, o autor não é único, tampouco munido de meras intenções, ele está interpelado, isto é, atravessado por esta constituição, que ecoará em seu texto e dará voz aos vários discursos que interpelam o autor, enquanto sujeito discursivo, e o seu dizer literário.

A literatura aporta para o processo de ensino-aprendizagem de LE um amplo horizonte de discursos, de vozes que falam desde um lugar que o aprendiz de espanhol deseja ocupar. É papel dos pesquisadores sobre o ensino de LE repensar a construção de materiais orientadores para os docentes, cujo enfoque seja auxiliar o alunado a ocupar, discursivamente, um lugar no universo em que se fala a língua espanhola.

1. Princípios teóricos da Análise do Discurso

As paixões que movem esta pesquisa levaram-me a caminhar, perder-me e encontrar-me dentro de distintas áreas dos estudos linguísticos, a fim de levar para as salas de aula, no Brasil, o espanhol como língua estrangeira (E/LE). Nesse processo, a literatura e a língua espanhola (LE) são paixões que sempre caminharam juntas. Na tentativa de manter essa indissociabilidade, surge, de imediato, a ideia de inserir o texto literário em língua castelhana nas aulas de E/LE. A partir desse intento, nasce o conflito indicador de que a simples inserção de crônicas, contos, poemas, etc., não contribuía para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

Na tentativa de encontrar, do ponto de vista teórico, o que falhava na tessitura deste trabalho, encontramos respostas na Análise do Discurso de corrente pecheuxiana. Refletiremos sobre a literatura, escrita por um *outro* em discursos que se materializam em uma nova língua.

Sobre o *outro*, ao qual nos referiremos ao longo deste trabalho, tomamos como base os postulados sobre alteridade de Pêcheux, em *Discurso: estrutura ou acontecimento* (1997), e o que sobre o tema nos diz Coracini (2003), que centra sua discussão nos referenciais teóricos da psicanálise lacaniana e nas teorias do discurso. Conforme a autora (2003, p. 201), “o outro nos constitui assim como constitui o nosso discurso”. Ao longo da constituição social, histórica e ideológica dos sujeitos, cria-se, inconscientemente, um imaginário acerca do estrangeiro e do falar uma determinada língua, ou seja, constrói-se um imaginário sobre o *outro* dessa língua, provocando ou rejeitando um processo de identificação com este que fala na LE, mas que, sobretudo, fala ocupando lugares sociais no interior dos discursos que se materializam nesta língua.

Como afirma Pêcheux (2009, p. 123), o *outro* no discurso designa um “sujeito absoluto e universal”. O autor também se apoia nos estudos de Lacan para tecer seus postulados sobre o *outro*. Segundo a perspectiva lacaniana, o *outro* representa saberes que se materializam pela voz de um sujeito que fala discursivamente na língua estrangeira, o *outro* é da ordem do inconsciente e se estrutura na linguagem. É este lugar que o aprendiz deseja ocupar, em uma tentativa de preencher a falta destes saberes *outros*.

Para pensar nos deslocamentos em busca do *outro*, refletimos sobre o papel da alteridade, discutida por Pêcheux ao refletir sobre a heterogeneidade dos discursos e dos sujeitos. Conforme o autor, a alteridade é um movimento que nos permite sair de nossos lugares sociais para colocar-nos em outro lugar. Logo, o imaginário que se tem sobre o *outro* nos permite, em um processo de alteridade, desejar ocupar este lugar, ter voz em suas redes discursivas.

Os discursos estão repletos de furos permitindo-nos conhecer o quê da constituição social, histórica e ideológica desse *outro* escapa ao texto literário e permite a emersão de discursos outros em língua espanhola. A AD nos permite, através de seus postulados sobre sujeito, memória e discurso, enveredar sobre o quê do texto literário nos traz o *outro* da língua estrangeira, aportando, assim, um novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Conforme a perspectiva teórica sobre a qual nos apoiamos, língua, literatura, discurso e aprendizagem são elementos indissociáveis, pois a literatura está inserida na rede de discursos que se produzem em uma sociedade, a literatura é discurso que se materializa na língua.

Para o desenvolvimento desta reflexão, na primeira parte deste trabalho, ocupar-nos-emos em expor o quadro teórico da AD, seus princípios epistemológicos e seu legado no Brasil, a fim de compreender como tais princípios são importantes para o processo de ensino-aprendizagem de E/LE.

1.1 Das origens dos estudos em Análise do Discurso

A Análise do Discurso surge na França em fins da década de 60, dividindo-se em três fases principais, nas quais Michel Pêcheux relê seus próprios conceitos, provocando mudanças no interior da teoria. O primeiro momento da AD tem lugar com a publicação de Análise Automática do Discurso em 1969. Com esta obra, inaugura-se um novo pensar, o qual rompe com o formalismo linguístico. Nesse mesmo período, o estruturalismo, cuja base teórica nasce com Ferdinand de Saussure, encontrava seu auge no âmbito dos estudos sobre linguagem, com a publicação do Curso de Linguística Geral, pois, a partir de seus postulados, o teórico conferia à linguística o estatuto de ciência: anseio natural diante do quadro histórico

lógico-positivista vivenciado na Europa, naquele momento. O estruturalismo linguístico de Saussure concebia a língua como sistema, o qual podia obedecer a normas defendidas pela ciência. Seus estudos estavam centrados na concepção de língua como elemento estático, concreto e analisável apenas no que concerne a sua estrutura, ou seja, ao código linguístico. Neste processo, Saussure dedicou-se apenas à análise desses signos, excluindo as influências externas, advindas, por exemplo, da oralidade. Surge assim a dicotomia língua/fala – *langue/parole*. Para Saussure, a língua é social e exterior aos indivíduos, enquanto a fala é individual. Logo, o sujeito, ser falante, interventor e construtor dessa língua, não foi contemplado em seus postulados sobre os estudos da linguagem. Visto que, como sabemos, a língua analisada, na perspectiva saussuriana, não é essa que sofre intervenções externas. A inclusão do sujeito dentro dos estudos da linguagem, na perspectiva estruturalista, incorreria na vulnerabilidade do caráter científico da Linguística.

O interior da língua deixa de ser o centro dos estudos. Abre-se, assim, espaço para conceitos como a historicidade, a ideologia althusseriana, o trabalho com o inconsciente e a inclusão do sujeito no pensar sobre a linguagem. Novas áreas do saber passam a ser estudadas, dissociando-se das teorias sobre a linguagem vigentes na década de 60. A língua passa a ser vista em sua dimensão discursiva, logo há um afastamento da teoria saussuriana. O discurso passa a ser “lugar de observação” (ORLANDI, 2005, p. 76), ou seja, é no discurso que serão analisadas as relações entre língua, sujeito, história e ideologia.

No movimento de mudança teórica, que se realizou no interior sobre os estudos da linguagem, temos a figura de Pêcheux que defenderá o discurso como objeto da AD, sendo este pertencente a um sistema de regularidades, mas também resultado de um quadro político-ideológico existente no interior de uma formação social. Conforme o autor, no discurso, existem sujeitos que ocupam espaços sociais e refletem os discursos constitutivos deste lugar social. O sujeito do discurso, interpelado ideologicamente, inscrever-se-á em uma rede de saberes, definida por Pêcheux como formação discursiva, a qual regula os discursos. Desta forma, surgem conceitos como o de formação discursiva (doravante FD) e formação ideológica (doravante FI), que serão aprofundados por Pêcheux na chamada fase dois, que terá início em 1975.

Com a publicação, em 1975, de *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, cujo título em francês é *Lês Verités de la Palice*, Pêcheux fortalece seus estudos sobre elementos exteriores à língua, reforçando as relações entre discurso e ideologia. As noções de preconstituído e de interdiscurso também receberão maior atenção.

Nessa fase, tem-se ampliada a discussão sobre os efeitos produzidos pelo discurso como resultado dos sentidos determinados ideologicamente. Considera-se que todo discurso se constrói no interior de uma rede de saberes, constituindo, assim, o que se entende por formação discursiva. Esta, por sua vez, está diretamente influenciada pelo que está na ordem da ideologia, isto é, por uma rede de formações ideológicas¹. Como afirma Nascimento (2010, p. 34):

(...) os sentidos são determinados ideologicamente, por isso as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas, nas quais as palavras adquirem sentidos sempre de acordo com a formação discursiva em que se instalam, ressaltando que é na discursividade que a ideologia produz seus efeitos.

Pêcheux, nesta fase, está bastante influenciado pela reflexão proposta por Althusser, em *Aparelhos Ideológicos de Estado*. A partir da releitura que faz esse pensador da teoria marxista e seus fundamentos, não é possível pensar a ideologia como:

(...) um bricolage imaginário, puro sonho, vazio e vão, constituído pelos 'resíduos diurnos' da única realidade plena e positiva, a da história concreta dos indivíduos concretos, materiais, produzindo materialmente sua existência. (ALTHUSSER, 1985, P.83)

Para Althusser, não há uma história da ideologia única, pertencente a um indivíduo concreto, com suas ideologias particulares. O que existe é a história da ideologia de uma classe, não de um ser específico. Essas classes, constituídas ideológica e historicamente, entravam lutas em relação ao Estado não em benefício de um sujeito particular, mas de um conjunto, seja religioso, político ou laboral, por exemplo. A ideologia, assim entendida, é responsável pela construção de posições e lutas de classe. Para Althusser, o sujeito

¹ Mais adiante, no presente trabalho, trataremos de forma pormenorizada às noções de FD e FI.

representa uma coletividade, uma classe social, ele fala desde um lugar na sociedade. Trata-se de uma voz que fala pelo coletivo, não desde o interior de um indivíduo. A aproximação de Pêcheux aos postulados althusserianos deve-se, em grande parte, a esta noção de sujeito e ao papel da ideologia que o interpela. Logo, o sujeito do discurso representa um grupo social, em sua respectiva formação discursiva.

No período marcado a partir de 1980, a noção de assujeitamento será relativizada por Pêcheux, que refletirá sobre a heterogeneidade constitutiva do sujeito discursivo, o qual é flexível e sofre atravessamentos de discursos de outras ordens, refletindo assim a noção, defendida por Jean-Jacques Courtine (2009), de que os discursos também são heterogêneos. Serão discutidas, nesta fase, as noções de desidentificação e contraidentificação. Ampliaremos, mais adiante, as referidas perspectivas.

Com a publicação de *Discurso: estrutura ou acontecimento*, em 1980, Pêcheux evidencia o papel da historicidade na relação entre sujeito e sentido. Michel Foucault (2010) e a releitura que Courtine (2009) realiza da obra foucaultiana ganharão bastante relevância nesta fase. Recebem ênfase, sobretudo, os conceitos referentes à heterogeneidade e ao interdiscurso. (Cf. GREGOLIN, 2004)

Com Courtine, tem-se uma revisão do papel da História para AD e a introdução do conceito de memória discursiva. A partir desta concepção, amplia-se a discussão sobre as noções de interdiscurso e intradiscurso. Conforme o autor, todo discurso é poroso, passível de alterações na medida em que está em contato com outros discursos. Não há homogeneidade discursiva, há uma relação de diálogo entre os mesmos, isto é, uma relação interdiscursiva que se relaciona com elementos do intradiscurso, permitindo ressignificar dizeres. No período posterior a 1980, a teoria de Pêcheux dialoga com os pressupostos teóricos de Jacqueline Authier-Revuz, uma vez que esta autora também discorrerá acerca da heterogeneidade do discurso.

Em relação aos estudos sobre Análise do Discurso no Brasil, temos a importante contribuição de Eni Orlandi, uma das grandes responsáveis pela consolidação desta teoria em nosso país entre as décadas de 70/80. A referida autora, a partir do legado de Pêcheux, concebe a língua como um fato ligado a sua exterioridade: a história, a ideologia, o inconsciente. Desta forma, rompe-se

com a dicotomia saussuriana língua/fala, pensando, a partir de então, na interrelação entre língua e discurso. Não se desconsidera a forma abstrata da língua, chamada por Orlandi (2005) de *forma material*. A partir dos postulados estruturalistas de Hjelmslev (1968), a materialidade linguística passa a ser estudada em consonância com o Materialismo Histórico, a Psicanálise e a Linguística. Orlandi aponta a Análise do Discurso como uma disciplina de *entremeio*, pois está no limiar entre disciplinas de distintas ordens dentro das ciências humanas.

No Brasil, a Análise do Discurso segue desenvolvendo-se, entretanto, como afirma Orlandi (1995, p. 85), não como uma “Escola”, mas como uma disciplina, de filiação pecheuxtiana, que continua reinventando-se no âmbito acadêmico brasileiro, cujos estudos estão centrados na interrelação entre língua e discurso.

Por centrar-se nesta interrelação, interessa-nos aqui abordar alguns conceitos, ainda bastante estudados no Brasil, os quais nos permitem refletir melhor sobre o papel da literatura, como texto discursivo, dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. (Cf. ORLANDI, 2005) Entender como funcionam as noções de sujeito e sentido em AD é fundamental para a compreensão de como os textos literários ganham sentido, resignificando-se ao mostrar um *outro* que fala desde um novo lugar, o da língua estrangeira.

Ainda sobre o importante aporte de Orlandi para a Análise do Discurso praticada no Brasil, temos a introdução da *noção de silêncio* (ORLANDI, 1995, p. 86). A partir de seus postulados sobre tal tema, sobretudo em sua obra “As Formas do Silêncio” (2007), enfatiza-se a necessidade de romper com a noção pragmática de implícito, ao se analisar, dentro do discurso, o que está entre o dizer e o não dizer. Sabemos que em todos os textos vozes são silenciadas por um já dito ou por um algo a dizer. Nesses espaços de silêncio, muitos sentidos se constroem. A literatura se destaca, em relação aos demais gêneros textuais, por ter como um de seus elementos característicos o silêncio, que muitas vezes se revela, linguisticamente, através de figuras de linguagem como a paráfrase e a metáfora, ao se silenciar um dito, ao dizê-lo de outra forma. Através dessas figuras surge o equívoco, ou seja, aquilo que falha, que permite pensar o que está além do dito, este concebido enquanto forma material. Tais

figuras de linguagem, concebidas como procedimentos heurísticos, conforme Orlandi (2005), permitem analisar de que forma os deslizamentos linguísticos ocorrem.

A importante contribuição de Eni Orlandi para os estudos da linguagem no Brasil, pelo viés da AD francesa, também norteará a pesquisa aqui desenvolvida sobre a relação entre aprendizagem, literatura e língua estrangeira.

1.2 Sujeito na Análise do Discurso: um lugar no dizer

Para uma melhor compreensão de como se configura o discurso, é necessário compreender qual a concepção de sujeito concebida pela AD e como este se relaciona com a formação discursiva (FD) na qual está inscrito. Pensemos sobre a noção de formação discursiva que, tal como postula Indursky (2008), está diretamente ligada à noção de sujeito, de modo que discorreremos sobre tais temas refletindo sobre as relações que os interligam.

Embora encontremos em Foucault, mais especificamente em sua obra *A arqueologia do saber* (1969), uma definição de formação discursiva, é preciso notar que Pêcheux utilizará o mesmo termo, mas com especificidades próprias de seu arcabouço teórico. Para Foucault, o discurso se realiza como acontecimento histórico, sendo este entendido, pelo referido filósofo, como um conjunto de enunciados que se repete de forma dispersa, mas que possui regularidades que lhe conferem unidade, que forma um conjunto de saberes. Encontrar um ponto em comum de realização destas repetições enunciativas implica definir uma prática discursiva. Uma vez que se encontra um ponto em comum entre estas repetições enunciativas e que são estabelecidas as regularidades com que estas repetições ocorrem, tem-se, então, para o autor, a constituição de uma formação discursiva. Foucault entende que a regularidade com que essa dispersão ocorre configura a reunião de um conjunto de saberes, isto é, de uma formação discursiva.

A diferença principal entre o conceito de FD em Foucault e Pêcheux está no que concerne à questão da ideologia. Foucault postula que a dispersão com que as repetições enunciativas ocorrem não se deve a determinações de cunho ideológico. A preocupação em pensar a FD está centrada, nos estudos

foucaultianos, em descrever de que forma a dispersão dos enunciados se regulariza no interior das práticas discursivas, sendo este esquema independente de fatores ideológicos. O próprio autor explica:

(...) no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2007, p. 43)

Deslocando as questões epistemológicas foucaultianas sobre formação discursiva, Pêcheux utilizará o termo observando que as questões ideológicas serão fundamentais para compreender a constituição de uma FD. Na chamada segunda fase de sua produção, Pêcheux (1975), juntamente com Catherine Fuchs, desenvolve seus trabalhos sobre o conceito de formação discursiva, neste momento, atrelando-o ao de formação ideológica. A consonância entre discurso e ideologia é bastante evidente na seguinte afirmação de Pêcheux & Fuchs (1990, p.166):

(...) se deve conceber o discurso como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica. Dito de outro modo, a espécie discursiva pertence ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico.

Para Pêcheux, a noção de formação discursiva corresponde ao que está no domínio do saber. Os enunciados presentes neste domínio estão diretamente ligados às questões de ordem ideológica que regulam os dizeres no interior de um domínio do saber, ou seja, de uma formação discursiva. Bastante influenciado pelas teorias althusserianas, Pêcheux entenderá ideologia como resultante de uma materialidade social, dentro do âmbito da luta de classes. O sujeito do discurso é partícipe dessa luta, ele representa uma classe social e dá voz aos seus dizeres, dado o caráter material da ideologia na perspectiva de Althusser.

Em *Semântica e Discurso* (1975), Pêcheux se centra da discussão sobre o conceito de formação discursiva como heterogêneo, não como homogêneo,

fechado às interpelações de outras formações discursivas. A noção de interdiscurso, desta forma, ganha força, uma vez que é fundamental para a compreensão do processo de constituição de uma FD. Conforme esta perspectiva, os discursos trazem consigo um *já-dito*, ditos que se inscrevem em uma memória discursiva², sendo constantemente revisitados e ressignificados. O sentido se constrói na medida em que estes discursos são recuperados, em que se estabelece um diálogo entre eles e com o que está na ordem da materialidade linguística, ou seja, no intradiscurso.

A heterogeneidade da formação discursiva implica na noção de sujeito do discurso também como heterogêneo. Como dissemos no início desta sessão, tal como postula Indursky (2008), parece-nos difícil dissociar a reflexão sobre FD e sujeito. Desta forma, ocupar-nos-emos em refletir sobre esta relação.

Começaremos assim esboçando o que Pêcheux, em 1975, define como “teoria não-subjetiva da subjetividade”. É preciso, primeiramente, perceber o sujeito não como um “organismo humano individual”, mas como um “lugar determinado na estrutura social” (INDURSKY, 2008, p. 10). Em AD, ocorre a inserção do sujeito no discurso em contraposição à exclusão que o mesmo sofreu pelo estruturalismo de Saussure, em 1969 com Análise Automática do Discurso. No entanto, esse sujeito, pelo qual o discurso ganha voz, não é aquele pensado enquanto sujeito consciente e dono de seu dizer, tal como postulam os estudos pragmáticos, por exemplo. Conforme Pêcheux (1969), o sujeito ocupa um lugar no discurso que independe de sua constituição biológica, isto é, o sujeito se encontra em um lugar social, revelando através do discurso o que lhe constitui socialmente.

Conforme Indursky (2008), Pêcheux - 1975, em trabalho conjunto com Catherine Fuchs, agrega à sua concepção de sujeito mais um elemento que o constitui, além do social já aqui expresso, trata-se do que está na ordem do inconsciente. O social, o ideológico e o inconsciente são conceitos que Pêcheux vai trabalhar de maneira articulada para construir sua “teoria não-subjetiva da subjetividade”. É importante lembrar que o autor não ignora, em sua teoria, que o sujeito é duplamente afetado, ou seja, ele é atravessado pela

² Conceito definido por Courtine (1999), em AD, tomando como base o conceito foucaultiano de domínio de memória.

memória social e, também, por uma memória individual. O sujeito é socialmente interpelado pela ideologia e pela história, sem se dar conta de tal interpelação, haja vista que, em sua constituição, ele é afetado pelo inconsciente, tal como afirma Lacan, no âmbito da Psicanálise. Tem-se o que a Análise do Discurso denominará de sujeito assujeitado³, em práticas discursivas que “se instauram sob a ilusão de que ele é a origem de seu dizer e domina perfeitamente o que tem a dizer”. (INDURSKY, 2008, p. 11)

Ao longo dos deslocamentos teóricos, Pêcheux entende que o sujeito em AD não será mais concebido como totalmente assujeitado, pois este está em constante busca de completude, isto é, este sujeito vive entre diversos espaços discursivos, buscando preencher as lacunas constitutivas do discurso. Vale salientar que não se trata de um indivíduo sem vontade, mas de um sujeito que realiza movimentos dentro da FD, que podem ser de identificação ou desidentificação, mas continua sendo assujeitado. Esse sujeito assujeitado, assim definido em AD, está inserido em uma formação discursiva, que por sua vez corresponde a um domínio de saber, no qual o sujeito se inscreve, por um processo de identificação, a partir de sua constituição social, ideológica e histórica.

Há, em toda formação discursiva, o que Pêcheux, em *Semântica e Discurso* (2009, p.145), chamou de *forma-sujeito*. A forma-sujeito se refere ao sujeito universal da FD, que é da ordem do social, histórico e ideológico. É a forma-sujeito que regula os dizeres no interior de uma formação discursiva. Como afirma Indursky (2008, p. 11), “a noção de formação discursiva corresponde a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos, que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando ‘o que pode e deve ser dito’.” O que pertence à ordem da ideologia, entendida conforme a concepção althusseriana, regula a constituição das FDs, uma vez que é pela formação discursiva que as FIs são representadas na linguagem (Cf. Pêcheux - 1975). Para Pêcheux, o conceito de FD está relacionado ao de FI, o que não ocorre nos estudos que deram origem ao termo *formação discursiva* em Foucault.

³ É importante lembrar que Pêcheux não ignora em sua teoria que o sujeito é duplamente afetado, ou seja, ele é atravessado pela memória social e, também, por uma memória individual.

Os indivíduos são interpelados em sujeitos discursivos. Esse é o processo que define o sujeito como assujeitado: um sujeito regido por atravessamentos que nortearão a sua inscrição em uma rede de saberes. Tais atravessamentos ocorrem de forma inconsciente, e é desta forma que o sujeito do discurso ocupa uma *posição-sujeito*, identificando-se ou rechaçando a forma-sujeito da FD que o afeta. Tem-se, neste momento, o que Pêcheux chamou de *primeira modalidade*. Para o autor, nesta modalidade, o sujeito do discurso está em total consonância com a forma-sujeito da FD na qual está inscrito, ou seja, o sujeito do discurso ocupa uma posição-sujeito que se identifica plenamente com a forma-sujeito da FD. Tem-se, então, o que Pêcheux chamou de “bom sujeito”. (PÊCHEUX, 1988, p. 215)

Já na *segunda modalidade*, o sujeito do discurso ocupa uma posição-sujeito que entra em conflito com a forma-sujeito da FD. Neste caso, tem-se a definição de “mau sujeito”. (ibidem) Entretanto, o autor percebe que a noção de “bom” e “mau sujeito” não são suficientes para compreender os movimentos que ocorrem no interior de uma formação discursiva, e que a não identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito revela quão heterogênea é uma FD. Assim, pode-se reconhecer, na constituição de uma FD, o seu caráter poroso, o qual permite que discursos, advindos de outros domínios de saber, possam dialogar com o já estabelecido em seu interior. Como afirma Indursky (2008, p. 15): “o sujeito do discurso pode romper com o domínio de saber em que estava inscrito e, em consequência, identificar-se com outra FD.”

O mau sujeito provoca o que Pêcheux chamou de *contra-identificação* e *desidentificação*, ambos os processos em relação aos saberes que regem a FD que afeta o sujeito do discurso. São os processos por meio dos quais Pêcheux vai pensar a relação do sujeito com a FD, já considerada por ele heterogênea.

Não há somente o bom e o mau sujeito, mas várias posições-sujeito no interior de uma FD. Como afirma Courtine (1981, p. 51), “chamar-se-á domínio da forma-sujeito o conjunto das diferentes posições de sujeito em uma formação discursiva como modalidades particulares de identificação do sujeito da enunciação ao sujeito do saber”. Para entender melhor esta questão, pensemos sobre a noção de contra-identificação e desidentificação, tomando como base teórica Pêcheux (1988) e Indursky (2008). Para os referidos

autores, a contra-identificação ocorre quando o sujeito do discurso se opõe não à forma-sujeito da formação discursiva, na qual está inscrito, mas à posição-sujeito dominante desta FD. Recordamos o caráter heterogêneo das FDs e que há várias posições-sujeito em seu interior, sendo uma destas a dominante. A contra-identificação não implica no rompimento com a FD, mas com uma posição-sujeito. Apesar do conflito instaurado no seio da formação discursiva, as divergentes posições-sujeito convivem por estarem de acordo com o a forma-sujeito regente da FD, em que ambas estão inscritas. A forma-sujeito se fragmenta, mas não se desfaz. Tal fato corrobora a heterogeneidade constitutiva das formações discursivas.

Já sobre a desidentificação, Pêcheux afirma que esta ocorre a partir de um *acontecimento discursivo* (Cf. PÊCHEUX, 1990), o qual promoverá o rompimento do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD que o afeta. O acontecimento histórico permite que surja uma nova forma-sujeito e, conseqüentemente, uma nova formação discursiva, rompendo totalmente com os saberes da FD com a qual o sujeito do discurso estava anteriormente ligado.

Como se vê, a partir da reflexão aqui realizada, o sujeito em Análise do Discurso é tão heterogêneo quanto a FD em que se inscreve. Há uma via de mão dupla entre essas duas noções. O sujeito do discurso assume posições-sujeito, inscrevendo-se em uma FD que corresponde a uma FI que o afeta. Trata-se de um sujeito que fala desde um lugar no discurso, não de um sujeito visto como indivíduo, dono de seu dizer. O sujeito em Análise do Discurso é histórico e interpelado ideologicamente, refletindo no discurso saberes que fazem parte da constituição social, ideológica e histórica que encontram lugar na formação discursiva.

1.3 Relações entre discurso e memória

A memória corresponde, desde um ponto de vista psicologista, a fatos, momentos e imagens que o sujeito armazena em sua *memória individual*. (PÊCHEUX, 2010, p.50) No entanto, para a Análise do Discurso, a memória se constrói socialmente, a partir dos sentidos que advêm da memória mítica, daquela que resulta das práticas sociais, bem como da que é construída pela História.

Em Análise do Discurso, a memória não pode ser concebida como uma reunião de fatos homogêneos, acumulados ao longo do tempo, e que podemos acessar em qualquer circunstância. A língua, os sujeitos, a vida são falhos, cheios de intervalos e interseções que precisam se interrelacionar para existir, não há homogeneidade entre esses elementos. O discurso, os sujeitos e a memória fazem parte de um jogo que se constrói de forma flexível, com falhas e heterogeneidade, que ganha sentido a partir de sua constituição social, histórica e ideológica e do entrecruzamento com novos acontecimentos discursivos.

Para Pêcheux, em o *Papel da memória* (2010), há dois tipos de acontecimentos discursivos que buscam inscrever-se na memória: aquele que não chega a inscrever-se na memória social, dado seu caráter pouco significativo dentro de uma sociedade; e o acontecimento que é absorvido pela memória coletiva, como se não tivesse acontecido. Este último sim é social e, justamente por esse fato, se inscreve na memória, uma vez que é resultado de construções sócio-ideológicas e históricas. Logo, podemos entender a memória discursiva:

Como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos”(…) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2010, p. 52)

A regularização resulta da repetição de estruturas da materialidade linguística, como elementos do léxico e do enunciado. Ao se repetir, regularmente, determinadas estruturas linguísticas, tem-se a retomada, através

de processos parafrásticos, dos sentidos implícitos nestas estruturas. Esta é uma discussão realizada por Pêcheux em consonância com os postulados de Achard, também em o *Papel da memória*. Conforme o autor, as regularidades discursivas são instáveis e suscetíveis a mudanças na medida em que as mesmas entram em contato com um novo acontecimento histórico, logo “o acontecimento desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior.” (PÊCHEUX, 2010, p. 52) Diante de tal reflexão, entendemos que a questão dos implícitos vai mais além da simples retomada de um sentido primeiro estabelecido por um processo de regularização e instaurado na memória de um dito. Os acontecimentos discursivos rompem com a estabilidade de sentidos que os implícitos cobram, isto é, fazem ruir o que Pêcheux (ibid) chamou de “estabilização parafrástica”.

Sobre os *implícitos*, vale salientar que não tratamos dos implícitos de forma pragmática, mas como o que, em AD, chamamos de pré-construídos, isto é, elementos que já foram mencionados em outros discursos e que, agora, atravessam o novo acontecimento histórico. Os implícitos se constroem a partir da repetição de formas enunciativas que geram, por conseguinte, uma regularização dessas repetições dentro do jogo discursivo. A essas regularizações, podemos chegar através das remissões, das retomadas, da paráfrase. “A questão é saber onde residem esses implícitos: ausentes em sua própria presença.” (ibid, p. 52) E, justamente, por estarem ausentes é que os implícitos permitem enxergar que o texto possui brechas que dão margem à busca de sentidos para “preencher” aquilo que não está ali, no texto, mas que faz parte da memória discursiva, a qual podemos acessar através das regularizações das formas enunciativas. A repetição dos enunciados nos dá a impressão de que estes “já nasceram colados ao acontecimento” (DE NARDI, 2003, p. 69), no entanto sabemos que essas repetições sofrem alterações ao entrarem em contato com novos acontecimentos discursivos. A estrutura repetida apenas aponta para um referente, pois está inserida em um discurso, heterogêneo e poroso, o qual logo revelará as brechas que permitem perceber novos sentidos atribuídos à mesma estrutura.

Como afirma Pêcheux (1969), “o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio (...)”. Há uma relação dialógica que se estabelece interdiscursivamente, na retomada de dizeres, há um diálogo entre o dito no

momento da enunciação com o seu sentido de outrora ou com sua *formulação-origem*. Muitas vezes, o sentido presente no ato enunciativo já não corresponde à *formulação-origem*, não há identidade de sentido com o valor original do dito, este se perdeu ao longo de sua existência social e histórica. Essa perda nos mostra como as enunciações refletem a porosidade, flexibilidade e heterogeneidade do discurso, posto que este acompanhará os movimentos de mudanças sociais, históricas e ideológicas, perdendo e recebendo sentidos advindos de distintos discursos.

Se, conforme nós o cremos, a memória coletiva é essencialmente uma reconstrução do passado, se ela adapta as imagens dos fatos antigos às crenças e às necessidades espirituais do presente, o conhecimento do que estava na origem é secundário, senão absolutamente inútil, visto que a realidade do passado não está mais ali, como um modelo imóvel, ao qual seria preciso conformar-se. (HALBWACHS, 1971, p.7)

Não podemos falar em sujeito enquanto indivíduo provido de intenção, quando pensamos no sujeito do discurso nos referimos a sujeitos que enunciam a partir de um lugar de dizer pertencente a uma memória coletiva. Esse dizer não se limita a uma mera identificação de significados, pertencentes à memória semântica que remete ao que está na mente dos indivíduos. Negligenciam-se - ao pensar no sujeito como indivíduo, consciente de seu dizer e de suas intenções - as dimensões social, coletiva e histórica dos enunciados. A Análise do Discurso defende o não apagamento dessas dimensões, uma vez que toda produção enunciativa está vinculada a pressupostos sociais.

Novos acontecimentos discursivos tendem a desequilibrar as regularizações, uma vez que produzem novos sentidos, levando-nos a recuperar outras memórias, as quais mudam o lugar daqueles sentidos que estavam associados a outras regularizações. Há, logo, um constante jogo de resgate do que está na memória discursiva, através das retomadas, da tentativa de compreender as regularizações discursivas, bem como de “preencher” as lacunas que o discurso traz consigo. Desta forma,

(...) volta-se o olhar, então, para a rede de formações discursivas em que o discurso em questão está inserido, sendo mister lembrar que esse retorno, no entanto, nunca é pura reprodução, como se o discurso fosse a imagem no espelho desse dizer anterior que retoma, mas antes re-significação do já-dito que apontará tanto para o sentido

já-posto, quanto para novas possibilidades de produção de sentidos.
(DE NARDI, 2003, p. 77)

Há um momento no discurso em que os pré-construídos não são mais recuperáveis, ou seja, o sentido do dito não reside mais na suposta identidade significativa de um enunciado. Temos assim “um acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido”, (Pêcheux, 2010, p. 50) de forma que, em AD, ocorre um distanciamento do que está supostamente evidente em uma proposição. Questiona-se a estabilidade dessa materialidade linguística, pois esta é opaca e, muitas vezes, já não permite reconstruir um dito, recuperar uma memória. Quando os pré-construídos não podem mais ser recuperados, significa que os acontecimentos discursivos, recuperados pela repetição da materialidade linguística, já foram resignificados, recebendo novas regularizações e novos valores que já não remetem ao que, inicialmente, marcava a sua estabilidade significativa. Ao longo da história, e no jogo discursivo, a imagem do dito se perde sem, muitas vezes, inscrever-se na memória.

O sujeito, inscrito em uma FD, realizará movimentos nos âmbitos do enunciado e da enunciação para conferir sentido ao texto, sendo o enunciado, conforme Courtine (1999), o lugar da forma, do repetível e a enunciação, o espaço do ato enunciativo, ou seja, o “eu, o aqui e o agora dos discursos” (ibid). O enunciado está na ordem do intradiscurso e a enunciação, do interdiscurso. Há formas enunciativas que podem se repetir em distintos discursos, já sem recuperar sua “formulação-origem” (ibid). No movimento que se realiza entre intra e interdiscurso, entendemos que, de acordo com Courtine, o primeiro se realiza em um espaço horizontal, ou seja, nas relações de ordem linguística no interior do discurso, tais como as citações, repetições, paráfrases, etc. Já o interdiscurso, ocorre verticalmente, neste espaço, o sujeito enunciador retoma discursos através dos pré-construídos, uma vez que “há sempre já um discurso (...) um enunciável que é exterior ao sujeito enunciador”. (COURTINE, 1999, p.18) A relação indissociável entre inter e intradiscurso “estabelece entre si uma relação dinâmica, uma vez que representam, respectivamente, o espaço de construção do pré-construído e aquele de sua enunciação por um sujeito.” (DE NARDI, 2002, p. 94) Parte-se do intradiscurso, da materialidade linguística que o constitui, para promover um diálogo com os discursos que

perpassam dita materialidade, interpelando-o, ressignificando-o. Pelo fato de o discurso ser heterogêneo, é que se torna possível que haja essa interpelação, a ponto de desregular a memória de um dito, fazendo com que novos sentidos se inscrevam em um *dizer*, apagando a memória primeira nele inscrita.

Nossa preocupação no tratamento do texto literário nos livros didáticos consiste, sobretudo, no apagamento de memórias para ceder lugar a análises que as apagam por impedir reflexões sobre questões que não se refiram ao que está na ordem da materialidade linguística. Logo, o papel da memória é um importante aporte teórico da AD francesa que norteará, no presente trabalho, as reflexões sobre o texto literário nos livros didáticos, utilizados no processo de ensino-aprendizagem de E/LE no Brasil.

1.4 O discurso na língua do *outro*

Um ponto importante para a tessitura deste trabalho é a concepção da língua adotada. De acordo com os pressupostos teóricos da AD, posicionamos para definir língua como registro de uma historicidade, como possibilidade de falhas e interditos, a língua está na ordem da opacidade. Língua, em AD, corresponde à materialidade onde os discursos se realizam, por isso afirmamos que a língua é opaca, uma vez que seus signos linguísticos por si só nada dizem, estes estão sempre vinculados a uma materialidade que é da ordem social, histórica e ideológica. Vive-se em um constante intento de definir o que se diz nessa língua, dado que este dito não está claro devido à opacidade constitutiva da língua.

Ao decidir aprender uma língua estrangeira, o sujeito busca antes de tudo vivenciar uma nova experiência. A língua do *outro* nos põe em contato com o novo, um novo viver, um novo modo de sentir e enxergar a vida. O discurso, tendo como forma material uma língua diferente da materna, leva-nos a pensar nos movimentos de alteridade que se estabelecem entre os sujeitos de ambas as sociedades: a da língua materna e a da língua estrangeira. Portanto, dentro do processo de ensino de uma língua estrangeira, faz-se necessário aclarar qual a concepção de língua pensada para tal fim.

O presente trabalho concebe língua como *materialidade do* discurso, conforme Pêcheux, em *Semântica e Discurso* (2009), ou seja, há, no que

constitui a linguagem, discursos que se constroem sob uma base ideológica, social e histórica. A língua materializa esse discurso, através de sua estrutura. No buscar viver uma nova experiência pela língua do *outro*, temos uma nova estrutura que traz consigo discursos próprios da sociedade desse *outro*, bem como um movimento que põe o aprendiz em contato com os discursos de sua própria sociedade.

Em Análise do Discurso, definir língua representa um desafio, sobretudo no que se refere ao embate com o caráter científico que a Linguística ocupou-se em conquistar. Pensar nos efeitos discursivos resultantes da análise da interrelação entre a materialidade linguística e a discursiva é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira seja concebido de modo a não dissociar língua, sujeito e discurso.

Durante muito tempo, houve nos estudos da linguagem a preocupação em conceber a língua como transparente, centrando-se no que é supostamente possível de analisar e comprovar, ou seja, no que é gramatical. Sabemos que a busca da cientificidade, por parte da Linguística, centrou-se nesse aspecto da linguagem, enfatizando a “determinação do possível (gramatical) e do impossível (agramatical)” da língua (DE NARDI, 2003, p. 68). Como sabemos, definir o que é certo e errado dentro da língua tornou-se uma das razões que conferiram à Linguística seu caráter científico.

A AD compreende a língua como incompleta, com lacunas, com falhas que dão margem a uma profusão de sentidos que só são possíveis na medida em que a materialidade linguística e a discursiva dialogam. É através do que não está óbvio, do que falha dentro de um dizer, supostamente coerente e coeso, que se pode acessar elementos que estão muito além do que consta na materialidade linguística. Como lembra De Nardi (2003, p. 68), “trabalhamos, portanto, com essa língua (...) lugar em que se fala do que não pode ser dito, daquilo que está ausente mas faz eco.”

O movimento de busca de completude, a tentativa de preencher o que não está dito no texto, enquanto materialidade linguística, bem como de compreender as falhas existentes no texto - entendendo falha como aquilo que não é possível recuperar ou entender apenas na superfície textual – é o objetivo ao qual se dedica a Análise do Discurso. O anseio por entender o porquê tal dito se diz de uma forma e não de outra leva o leitor a enveredar no

universo dessas palavras para buscar quais elementos de ordem discursiva influenciam na construção do dito.

As intercessões existentes entre língua, sujeito e discurso, defendidas pela AD, refletem a concepção de sujeito da referida corrente, um sujeito que se constitui no discurso, assumindo uma posição-sujeito ao identificar-se com uma FD ou negando-a, no caso do *mau sujeito*, descrito por Pêcheux. Todo esse processo se instaura na língua e se materializa discursivamente. Como afirma De Nardi (2003, p. 80), a língua isolada de sua realização discursiva é “a língua sem sujeito, a língua sem história, a língua sem memória é elemento amorfo, pura estrutura, língua estática, sem movimento, sem sentidos.”

No jogo discursivo, não há transparências de sentidos, há sim um “sentido dominante” (ibid. p. 69), que se instaura pela regularização, proveniente das repetições enunciativas, entretanto há também o apagamento/esquecimento dessas regularizações, logo não há um sentido dominante, único que não seja passível de sofrer modificações.

Entender a língua, em AD, é pensar que “o histórico e o cultural já não precisam mais encontrar um lugar à margem da língua para acomodar-se, eles estão no seu interior, atravessando-a, constituindo-a, assim como constitutivo é o papel que exerce em relação a ela o social” (DE NARDI, 2003, p. 70). Logo, concebe-se a língua como produto social, e cabe ao analista do discurso identificar o quê da materialidade linguística nos levar perceber os movimentos do discurso. Não se concebe a materialidade linguística como um fim em si próprio, mas como incessante buscar sentidos que falam e se entrecruzam no jogo discursivo. Diante do exposto, a língua não pode se dissociar do discurso, ou seja, também a língua está atravessada pela ideologia e pela história.

Fugimos da literalidade do óbvio, buscando produzir sobre o discurso um “gesto de interpretação, o qual é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua” Orlandi (1996, p. 46). Não se pode falar, em AD, que a língua pertence, única e exclusivamente, a sujeitos individuais, pois estes ocupam lugares que se vinculam ao conjunto de saberes de uma determinada formação discursiva, dando voz a uma coletividade.

Ao buscar aprender uma língua estrangeira, o sujeito - já constituído social, histórica e ideologicamente dentro das redes discursivas de sua sociedade, materializadas em sua língua materna – realizará novos

movimentos na tentativa de acessar esse sujeito da língua estrangeira, também constituído discursivamente. Busca-se mais que alcançar essa língua, mas realizar um movimento de alteridade na tentativa de conhecer e compreender, aceitando ou não, como está constituído sócio-historicamente o *outro* dessa nova língua. A análise dos discursos desse *outro* é responsável por mobilizar a memória daquela sociedade e o que ideologicamente está em seu cerne, compreendendo, reproduzindo discursos ou modificando-os ao mesmo tempo. Dessa forma, o sujeito aprendiz da língua estrangeira encontra um *lugar de dizer* (ORLANDI, 1996, p. 80) na língua do outro, a partir do seu próprio *lugar de dizer*, sem negá-lo, mas o interrelacionando com o *outro*.

Ao se inscrever no arcabouço discursivo de uma língua estrangeira, ratifica-se o fato de que o sujeito não pode ser considerado autônomo, dono de seu dizer, tampouco que o discurso está fechado em si próprio, que não sofre o atravessamento de memórias e acontecimentos discursivos outros, impedindo que haja diálogos com novos discursos, inclusive em outras línguas.

Sabemos que o sujeito é incompleto e interpelado por memórias e novos acontecimentos discursivos. Logo, podemos afirmar que o efeito-sujeito, decorrente do contato com novas formas-sujeito dos discursos da língua estrangeira, permite com que este sujeito se inscreva, busque um lugar dentro dessa nova língua.

1.5 Língua e literatura: realizações discursivas em língua estrangeira

A leitura de qualquer texto, literário ou não, mobiliza no leitor a busca por referentes discursivos, inscritos na memória, para que este possa recuperar o que lhe permita dar sentido ao que lê. Esta memória corresponde há uma série de “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”, tal como afirma Pêcheux (1997, p.50). Não devemos conceber a memória como um simples local de armazenamento de informações. Dentro dos postulados pecheuxtianos, a memória é mais que esse lugar, é o espaço no discurso onde as experiências históricas e sociais, absorvidas inconscientemente, se entrecruzam e dialogam.

Todo discurso, portanto, instaura para o sujeito um encontro entre esse ‘novo’ dizer e o que ele traz com o que está inscrito na memória. A partir desse encontro, o leitor é motivado a questionar o que lê. Não se pode entender um texto como um todo acabado que encerra seus sentidos em si mesmo. Partimos da materialidade linguística para entender como o discurso se realiza na língua. Temos, em AD, o que está no âmbito do intradiscurso, estruturas que se relacionam, horizontalmente, no interior do texto; temos, também, o interdiscurso que nos remete a uma não-linearidade, que se refere à relação entre os discursos, ao atravessamento que estes sofrem por discursos e ideologias de distintas ordens. O que está no âmbito do interdiscurso é o que interessa, especialmente, à AD, pois se trata de um movimento de retomada de dizeres, de pré-construídos, pelo qual o sujeito encontrará lugar no discurso na língua do *outro*.

Na escritura de textos literários, o autor não é único, tampouco munido de meras intenções, como já sabemos, ele está interpelado pela ideologia e produz o seu discurso a partir de uma posição no interior da FD em que está inscrito, a qual, por sua vez, é suscetível ao atravessamento de outras FDs. Na materialidade linguística de um texto, encontramos, portanto, as marcas da posição sujeito ocupada na FD com a qual se identifica. A partir da leitura do texto literário, produzido por esse autor, que corresponde, antes de tudo, a um lugar no interior de uma rede discursiva, cada leitor recupera memórias individuais e coletivas para dar sentido ao que lê, produzindo efeitos de sentido e assumindo posições em relação ao dito. Essas retomadas ocorrem, como

postula a Análise do Discurso, a partir da análise de quais elementos da ordem linguística - isto é, do intradiscorso - permitem ao leitor direcionar-se ao interdiscorso, para ressignificar o dito, enveredando por suas falhas e brechas na busca de outros/novos sentidos.

Todo texto literário, ou não, se constrói sobre uma base estrutural, sobre uma forma. Sabemos que, em AD, essa forma nos permite acessar o que está além dela mesma, isto é, buscar aquilo que definimos como discurso. Portanto, é incongruente que no ensino de línguas continue existindo a bipartição: língua/literatura.

É necessário, como afirma Pêcheux, “multiplicar as relações entre o que é dito aqui, dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de entender a presença de não ditos no interior do que é dito.” (2006, p.44) Relacionar todas essas nuances dentro do texto literário, resgatando e resignificando memórias a partir da leitura desses textos em língua estrangeira, é fundamental para que se possa estabelecer relações entre a materialidade linguística e a discursiva, ou seja, o que da superfície textual aponta para elementos extralinguísticos e, por conseguinte, seus discursos.

Acreditar que a literatura traz implícitos, no sentido defendido pela Pragmática, recuperáveis através da materialidade linguística em uma relação de imediatismo contextual, prejudica o deslocamento de sentidos que a literatura produz. Não se permite, assim, que o leitor vá mais além daquele contexto. O verdadeiro implícito está nesse além, consiste no que Paul Henry (1997) chamou de *pré-construídos*: aquilo que está “sempre já aí, na ordem histórico-social”⁴, ou seja, nas enunciações que nos remetem a uma memória, instaurada em uma sociedade, que traz consigo uma ideologia, e que se inscreve inconscientemente na memória coletiva dessa sociedade, ganhando voz no discurso através de seus sujeitos.

Refletir sobre a inserção da literatura nas aulas de língua estrangeira nos permite pensar, ainda, em sua relação com o elemento cultura. Frequentemente, no ensino de línguas estrangeiras, em uma tentativa de levar elementos culturais, entre eles a literatura, para o processo de ensino-

⁴ Serrani, 2010, p. 64

aprendizagem, utilizam-se métodos os quais inserem atividades que representam hábitos em situações cotidianas e previsíveis de uso da língua. Pensa-se que, conhecendo estas situações e o emprego das formas linguísticas, o estudante será capaz de reproduzi-las uma vez que se encontre em semelhante situação. Outros aspectos culturais também se fazem comuns nos livros didáticos de língua estrangeira, trazendo aspectos da cultura daquela língua, representados por festas típicas e estereótipos, por exemplo. Nenhuma reflexão acerca do viver, diferente desse imposto pelos estereótipos, é fomentada, nem ao menos sobre os próprios estereótipos.

Entendemos, assim, que cultura não é apenas um registro de fatos, tidos como típicos de uma sociedade, mas como um *lugar de interpretação* (De Nardi, 2007, p.54), no qual os sujeitos dialogam com os discursos construídos dentro dessa sociedade, a partir das experiências sociais, históricas e político-ideológicas vivenciadas dentro desse novo espaço social. Esses discursos estão presentes na linguagem, nas diversas formas de expressão com as quais o aprendiz entra em contato, aceitando-as ou rechaçando-as. Entendemos que a cultura:

atravessa, portanto, os processos identificatórios por que passa o sujeito, já que constitui o cerne da organização ou sua relação com o outro. Para a Psicanálise, o sujeito mergulha na cultura assim que se insere na linguagem e, por meio dela, se constitui como tal, movimento que implica, necessariamente, uma relação com o outro, um 'familiar-estrangeiro', fonte de fascinação e repulsa ao mesmo tempo. (DE NARDI, 2007, p. 52)

Esse conceito de cultura proporciona aos discentes um processo de identificação real com a língua do *outro*, com sua materialidade linguística e discursiva. Há, em muitas práticas de ensino, o apagamento da história que constitui essa cultura e sua sociedade. Nos trabalhos que buscam relacionar a Análise do Discurso com ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o maior desafio consiste em refletir sobre a forma material dessa nova língua sem dissociá-la de sua materialidade discursiva, ou seja, sem desconsiderar a história, os aspectos político-sociais e ideológicos que os discursos trazem consigo.

Serrani (2003, p.289) fala da "importância de não desvincular a língua da inter-relação sujeito-língua-discurso, ao conceber o processo de aprendizagem

de línguas em contexto educativo.” Como sabemos, cada sujeito, inconscientemente, inscreve-se em uma formação discursiva e assume posições sujeito no jogo discursivo, provocando efeitos de sentido. O contato com o discurso literário em língua estrangeira, pertencente a uma cultura diferente daquela do sujeito aprendiz, faz com que memórias sejam resgatadas a fim de se entender as questões que surgem a partir do encontro com os discursos inscritos na língua estrangeira, ou seja, do encontro com essa sociedade e sua cultura.

Nesse jogo, a literatura de língua estrangeira tem papel fundamental, pois está escrita em uma nova materialidade linguística diferente da materna, e nos permite submergir em um mundo de dizeres, ditos na história e guardados na memória desse *outro* da língua estrangeira.

Vários são os gêneros textuais, tais como: quadrinhos, receitas, propagandas, que permitem essa imersão, entretanto os gêneros literários trazem consigo o ser sujeito nessa nova sociedade. Mais que a introdução da literatura, busca-se pensar no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE), pensando na memória que o texto literário traz consigo e nas relações interdiscursivas que nele se materializam.

Dessa forma, este trabalho se volta para as reflexões produzidas no campo da AD pecheuxiana para refletir sobre o tratamento do texto literário nos livros didáticos adotados no atual quadro de ensino de E/LE no Brasil. Propõe-se aqui o desenvolvimento de uma reflexão em que se conceba o alunado como constituído social, histórica e ideologicamente, sendo capaz de enveredar e mobilizar os discursos de seu próprio universo, para poder realizar o movimento de mudança de lugar discursivo, isto é, partindo do lugar que ele ocupa em sua língua materna, para um novo lugar na língua estrangeira.

Pretendemos, sobretudo, ratificar, com este trabalho, a importância de se conceber a literatura como materialidade discursiva, capaz de colocar o aprendiz da língua espanhola em contato não somente com a materialidade linguística deste idioma, mas com os discursos inscritos, recriados e resignificados dentro da cultura que constitui esse *outro* da LE. Ao dialogar discursivamente com esse *outro*, buscamos levar os discentes a refletir, também, sobre os discursos de sua própria sociedade. Uma vez que, assim,

compreendendo em que universo se vive, torna-se possível dialogar com o novo, com o *outro* da língua estrangeira.

2. Análise do Discurso e o texto literário

Na busca por estabelecer um diálogo com o *outro* da língua estrangeira, a literatura traz um importante aporte para o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Ao entrar em contato com o texto literário em LE, não é com outra pessoa, através da figura do autor do texto, que o leitor se encontra, mas com um espaço dentro de um tempo, uma sociedade, uma ideologia e um lugar: o lugar do *outro*.

Concebemos este *outro*⁵ como um sujeito imerso num jogo discursivo que “tagarela” no texto literário, como diria Barthes, em o Prazer do Texto (2010, p. 9), fazendo ecoar vozes de distintas ordens, mostrando quão opaca é a língua que diz sem dizer. Nos casos dos textos literários, essas vozes convidam o leitor, através de seus versos e de sua prosa, a enveredar-se em meio a essas vozes que se entrecruzam e “tagarelam” constantemente, conduzindo o leitor à incansável procura que a literatura compele na busca por sentidos.

Verificamos⁶ que nos livros didáticos aprovados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático na rede de ensino, não só na regular: ensino fundamental e médio, mas também nos institutos privados, cujos parâmetros de ensino são regidos pelo Marco Común Europeo de Referencia da la Enseñanza de Lenguas, a literatura, quando é estudada, não ocupa lugar como discurso. Nos materiais didáticos de E/LE no Brasil, o texto literário, na maioria dos casos aqui analisados, como veremos mais adiante, não “tagarela” com os discentes. A falta de diálogo entre os discentes e o texto literário contribui para que estes não possam conhecer e inserir-se na língua do *outro*, para assim ocupar posições de sujeito nas redes de saberes que se materializam na língua estrangeira.

Ainda predomina nas práticas de ensino de LE, no Brasil, uma concepção de ensino-aprendizagem de língua, na qual ela é estudada a partir e

⁵ Retomamos aqui a definição sobre o *outro* esboçada na introdução do presente trabalho.

⁶ Como demonstraremos no capítulo 3 deste trabalho.

apenas por sua funcionalidade. Isto é, a partir de situações de uso muito específicas da língua: como diálogos em restaurantes, em hotéis, como pedir informações, etc, o aluno deve se apropriar das formas linguísticas da língua estrangeira para utilizá-las em contextos pré-definidos para atender a uma situação imediata de uso da língua. O social, conforme esta concepção, limita-se a situações de uso da língua, excluindo destes momentos o caráter discursivo da língua e de sua sociedade. Como a funcionalidade da língua é o objetivo principal, tem-se, então, uma justificativa para exclusão do texto literário das salas de aula, uma vez que este não cumpre funções sociais no dia a dia do falante de uma língua estrangeira. Quando a literatura recebe algum tratamento nos livros didáticos de E/LE, de forma geral, é utilizada como pretexto, isto é, como suporte textual para análises linguísticas, a fim de implantar um gênero textual que aporte, ao material didático, elementos de caráter poético, fragmentos de contos, que trazem a presença de grandes nomes títulos e autores da literatura, porém sem nenhum indicativo de que o professor deve ocupar-se efetivamente destas obras. Tal afirmação será corroborada nas análises realizadas mais adiante.

Refletiremos sobre a importância de estudar o texto literário na aula de LE, ratificando o fato de que garantir o domínio do uso da língua para diversas situações cotidianas não permite ao aluno refletir discursivamente dentro deste novo universo, da língua do *outro*, no qual ele está inscrevendo-se.

No processo de ensino-aprendizagem de E/LE, concebemos os aprendizes dessa nova língua como sujeitos discursivamente inseridos em uma sociedade, a da língua materna, que estão caminhando ao encontro de uma nova discursividade, a da língua do *outro*. O texto literário proporciona este encontro, das vozes⁷ que ecoam na língua materna e na língua estrangeira. Para compreender melhor a concepção de Literatura aqui defendida, deter-nos-emos em uma discussão sobre a relação entre língua, escrita, literatura e discurso, bem como sobre as questões de autoria no texto literário e o papel do leitor.

Conforme a Análise do Discurso, a língua é, para o escritor, a materialidade que lhe permite a construção da obra literária, entretanto esta

⁷ Utilizamos a palavra “vozes”, ao longo do texto, como sinônimo de discursos.

não é a língua do escritor, mas “a dos homens”, sendo assim língua, aqui, compreendida como “objeto social por definição, não por eleição.” (BARTHES, 2004, p.10) Por mais liberdade que o sujeito empírico/autor pense possuir para realizar seu trabalho, ele está manejando uma língua que é opaca na qual se inscreve uma memória, ou seja, pela materialidade da língua pode sempre ressoar algo dito anteriormente, em outros lugares sociais e históricos. A memória constituinte da língua não é simplesmente abstraída pelo escritor, a favor de suas intenções, visto que essa abstração não pode ocorrer na linguagem, pois memória e língua são indissociáveis. Enquanto sujeito discursivo, também constituído social e historicamente, o escritor ocupa uma posição de sujeito, conforme a formação discursiva na qual está inserido, e é a partir dela que produz sua obra.

Para pensar melhor a questão da língua no texto literário, tomaremos como base os postulados de Roland Barthes, em *O Grau Zero da Escrita* (2004). Conforme os referidos princípios teóricos, defendemos que o autor do texto literário não escreve uma língua, este escreve e inscreve discursos de uma sociedade, de um tempo, de um lugar social e ideológico, sendo tais discursos materializados linguisticamente. A língua traz consigo verdades, que só ganham sentidos e se resignificam, se pensarmos em quanta densidade e diversidade de valores pode haver em uma palavra quando a retiramos de sua condição de forma naturalmente solitária, para pensá-la dentro de um discurso. Como afirma Barthes (2004, p. 15),

(...) a escrita permanece ainda cheia de lembrança de seus usos anteriores, pois a linguagem nunca é inocente: as palavras têm uma memória segunda que se prolonga misteriosamente no meio das significações novas. A escrita é precisamente esse compromisso entre uma liberdade e uma lembrança(...)

Como já sabemos, em AD, nenhum sujeito é constitutivamente livre para expressar ideias, há um passado social e histórico que atravessa seus discursos, levando-os a ocupar uma determinada posição-sujeito. Ao falarmos em sujeito, não estamos, portanto, remetendo-nos ao sujeito empírico, consciente de seu dizer, uma vez que como nos mostra Pêcheux, o sujeito constituído social, histórica e ideologicamente, identifica-se com os saberes de uma FD, ocupando uma posição a partir da qual enuncia.

A liberdade a qual se refere Barthes, na citação acima, concerne às tomadas de posição que esse sujeito, pensado pela AD, realiza no discurso. Ou seja, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva, podendo, também, dialogar com os saberes de outras formações.

A escrita do texto literário nos traz a falsa ideia de que o autor do texto atua empírica e livremente sobre sua produção. Todavia, sabemos que essa produção não é apenas sua, mas resultado de sua inserção em um conjunto de saberes discursivos e do diálogo com outros discursos. Os textos literários são oriundos de realidades sociais, temporais e históricas, por conseguinte permitem o encontro dos discursos destas realidades. O escrito, em linhas e versos, inscreve na História esses discursos, que lhe são constituintes, logo fogem ao controle da intencionalidade de um sujeito concebido como empírico. O sujeito-autor do texto literário trata de questões que ele mesmo não domina. No processo de escritura, o autor se encontra diante da incapacidade de dominar o que se diz com o dito nas estrofes e parágrafos, isto é, de dominar a infinidade de sentidos que são atribuídos ao texto cada vez que ele é lido.

Durante os tempos burgueses, como afirma Barthes (2004), muitos autores estabeleceram uma forte preocupação em trabalhar com o controlável, nesse caso, a forma da língua. Essa preocupação, por si só, já reflete uma sociedade que ainda não se compreendia como mutável e aberta a interpelações de distintas ordens, o que explica a busca pelo domínio daquilo que, supostamente, se pode controlar.

Por muitos anos, e ainda nos tempos atuais, a literatura foi vista como o exemplo do bem escrever, do que é linguisticamente correto. Essa visão reduziu a literatura à forma dentro das salas de aula de ensino de línguas: o texto literário como um padrão a seguir. Buscar sentidos e valores presentes e ausentes no texto literário esteve, e ainda está em segundo plano. Pretendia-se, justamente, ignorar que:

a forma literária pode provocar os sentimentos existenciais que estão atados ao interior vazio do todo objeto: sentido do insólito, familiaridade, repugnância, complacência, uso, homicídio. (BARTHES, 2004, p. 5)

Conforme afirma Barthes, de Flaubert a nossos dias, a Literatura passou a ser um problema para os estudos da linguagem, problema este que se reflete

no ensino-aprendizagem de línguas. Como na sociedade dos tempos burgueses, a nossa atual sociedade encontra na literatura seu lugar de prestígio social, porém permanece com a mesma noção de outrora de literatura como lugar do inacessível e da norma culta. A literatura impõe obstáculos, é difícil e exige trabalho. O texto literário se apropria dos saberes de diversas formações discursivas, deslocando-os para o universo verbal, tendo como função maior manter esses saberes em movimento de construção e reconstrução de sentidos. Nesse sentido,

“(...) compreendemos com Barthes, então, que a literatura é uma forma de linguagem capaz de destronar a ordem do discurso, possibilitando aos sujeitos a reflexão sobre as subjetividades construídas que desencadeiam ininterruptamente os assujeitamentos”. (GAMA-KHALIL, 2010, p.188)

Trabalhar com o texto literário é uma difícil tarefa, como aqui mencionado, pois exige o sair da posição daquele que pode controlar um mundo de dizeres e suas formas, moldando-as conforme suas intenções. Dentro do processo de ensino-aprendizagem, optou-se por permanecer com a estabilidade das análises linguísticas e pouco comprometidas com o poder discursivo da literatura. Mesmo no ensino de língua materna essa é uma realidade constante, sendo ainda mais presente no ensino de línguas estrangeiras. Nestes, poucos são os gêneros literários estudados, e quando estão presentes, normalmente são poemas; fragmentos de contos, como mencionado anteriormente no presente trabalho⁸. A falha na abordagem dos textos literários nos livros didáticos, aqui analisados, está em como estes textos são abordados nesses materiais, normalmente, como *corpus* para análises linguísticas ou para inserir algo referente a aspectos culturais. Não há, tampouco, reflexões mais profundas sobre o texto e sua conjunção com o que é ser cultural dentro de uma sociedade, menos ainda sobre a importância dessa reflexão, no âmbito discursivo, para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. A pouca importância dada ao texto literário, bem como as análises superficiais dos mesmos contribui para manter o imaginário de que a literatura é o lugar do inacessível.

⁸ No capítulo seguinte, esta discussão será ampliada a partir das análises de livros didáticos adotados na rede de ensino brasileira.

A literatura se apropria de saberes que são universais e estão em constante movimento. Não é função do texto literário fixar esses saberes, nem estabelecer um tipo de ordem, uma vez que a literatura é o lugar da desconstrução, na medida em que os textos literários multiplicam as possibilidades de entendimento do mundo, dado o valor polissêmico de seus signos.

Sabemos que o texto literário traz consigo memórias de uma sociedade e possui o poder de provocar o leitor, instigá-lo a questionar o que lê, a criar novas verdades, conduzindo-o, assim, a além do que se lê. Logo, a inserção da literatura nas aulas de língua estrangeira, partindo desta visão sobre o texto literário e entendendo o aprendiz/leitor como sujeito discursivo que inicia um diálogo com discursos de uma língua *outra*, torna a aprendizagem de línguas estrangeiras real. O aluno é também um sujeito constituído social e historicamente dentro do universo discursivo da língua materna, que busca conhecer e dialogar com o *outro* da língua estrangeira, não na perspectiva de sujeito individual, mas de um sujeito discursivo que busca inserir-se nas redes de saberes que se materializam na língua estrangeira.

Os discursos tanto da língua materna como da língua estrangeira não são homogêneos, uma vez que, conforme nos mostra Pêcheux, em *Estrutura ou Acontecimento* (1997), o discurso se constitui coletivamente, ou seja, a partir de acontecimentos sociais e históricos, inscrevendo-se, assim, na língua e na sociedade. Portanto, não podemos pensar no aprendiz de LE, negligenciando sua heterogeneidade constitutiva. Devemos pensar nesse aprendiz, como um sujeito que se inscreve na língua da *outra*, pelo discurso.

2.1 Sobre a ideologia em Análise do Discurso e sua relação com a literatura

Todo dito, seja nos textos literários ou não, possuem várias vozes que atravessam e interpelam os sujeitos. Essas vozes trazem consigo uma carga ideológica de um ou vários momentos sócio-históricos. Todo discurso se realiza através de uma prática discursiva, e nenhuma prática existe sem sujeito. A prática discursiva se constrói no seio dos saberes das formações discursivas (FD) que, por sua vez, trazem consigo o que de ideológico as constitui. Logo, o sujeito dessa prática se torna responsável por dizer o que constitui social e ideologicamente a FD, no qual está inscrito.

Como afirma Pêcheux, em *Semântica e Discurso* (2009), o sujeito do discurso está interpelado por uma formação ideológica, o que implica pensar que o sentido do dito não está na literalidade de seu signo, mas que surge a partir da posição ideológica assumida por esse sujeito no processo sócio-histórico de constituição dos discursos e das interpelações que este processo sofre a partir do encontro com novos acontecimentos discursivos, provocando deslocamentos da forma-sujeito no interior da FD. A forma-sujeito, como afirma Pêcheux (2009, p.198), retomando as palavras de Paul Henry, é “universal, sujeito da ciência ou do que se pretende como tal. O sujeito enunciador assume uma posição-sujeito representando o complexo de saberes de uma formação discursiva, inscrita em uma formação ideológica. Esta concepção de sujeito difere do *sujeito da enunciação*, sendo este o locutor, aquele que enuncia, que *toma posição* (ibid), sendo livre e responsável por seu dizer⁹.

Recordamos que, em AD, o conceito de ideologia advém dos postulados de Althusser (1985), segundo o qual a ideologia se constrói na coletividade, no cerne de grupos sociais. Não se concebe a ideologia desde uma perspectiva individual, de sujeitos particulares, mas de grupos sociais. Logo, entendemos a mutabilidade do sentido das palavras que variam conforme o movimento das formações ideológicas em diferentes formações discursivas. O conceito de formação discursiva está intrinsecamente ligado ao de formação ideológica, na medida em que o sujeito discursivo adere ou rechaça uma FD, conforme as

⁹ Ratificamos que adotamos, no presente trabalho, o conceito de *sujeito universal*, segundo a definição pecheuxtiana.

oscilações das formações ideológicas na qual está inscrito. O sentido das palavras não está na leitura do signo, como já mencionamos, isto é, não há um sentido próprio, de ordem semântica. O sentido de cada palavra surge no interior de uma formação discursiva, permitindo entender o que se diz ou o que não se quis dizer.

Para Althusser, a ideologia possui uma história própria, resultado da luta de classes, ou seja, de uma *história das sociedades de classes*. (Althusser, 1985, p. 84) A ideologia não deixa de ser uma representação imaginária, porém está ligada a reais condições de existência dos sujeitos, definindo as posições que os sujeitos assumem ao inscrever-se no conjunto de saberes que constituem as formações discursivas, ou seja, sabemos que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, embora seja necessário frisar que “só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos.” (ibid. p. 93) Ainda mencionando Althusser sobre o papel da ideologia, temos a seguinte citação:

Para compreender o que daí decorre, é preciso estar alerta para o fato de que, tanto aquele que escreve estas linhas como o leitor que as lê, são sujeitos, e, portanto, sujeitos ideológicos (formulação tautológica), ou seja, o autor e o leitor destas linhas vivem “espontaneamente” ou “naturalmente” na ideologia, no sentido em que dissemos que “o homem é por natureza um animal ideológico. (ibid, p. 94)

Ratificamos, assim, que a autoria passa a ser uma função assumida pelo sujeito do discurso. O autor ocupa o lugar no discurso, sendo este lugar resultado se interpelações ideológicas. Conforme Althusser, os indivíduos são sempre abstratos em relação aos sujeitos, isto é, todo indivíduo, até mesmo antes de nascer, já é um sujeito, pois nasce no seio de uma configuração ideológica familiar, passando por uma série de rituais ideológicos, como afirma Freud, que envolvem o nascimento de uma criança. Logo, todo indivíduo é, primeiramente, um sujeito interpelado por formações ideológicas que formam parte do conjunto de saberes das FDs.

No presente trabalho, é a noção de sujeito discursivo interpelado ideologicamente, ou seja, que sofre atravessamentos de outras ideologias, que norteia nossas reflexões, pois a partir desta concepção podemos interrelacionar língua, literatura, sujeito e discurso. Uma vez que, ao inserir-se em uma prática discursiva em língua estrangeira, o sujeito passa a ocupar,

neste novo lugar, um papel que representará a FD na qual ele se inscreve nesta nova língua, e o quê da formação ideológica o insere neste novo lugar.

Esse é, também, o sujeito dos textos literários. As vozes que falam no texto advêm de vários discursos, estão impregnadas de valores ideológicos. Valores tais que não se mostram com evidência na palavra escrita, mas que se deixam penetrar na medida em que o sujeito reconstrói o valor ideológico daquele dito, através da busca pelo que está no interdito. Compreendemos interdito como o que não está escrito, dito, isto é, não está materializado linguisticamente. O silêncio existente entre as palavras, nos fala algo desde algum lugar social e histórico; possui um valor, um sentido, uma ideologia de um dado momento inscrito na história que flutua ao longo dos entrecruzamentos com novos dizeres e novos silêncios de momentos outros.

A capacidade de desordem da literatura consiste nesse movimento de fugir da literalidade dos signos, da palavra, jogando com as múltiplas possibilidades de sentido que se pode atribuir ao signo. Sabemos que todo texto, independente do gênero textual ao qual pertença, é opaco. No entanto, esta opacidade ganha maior matiz no texto literário, pois este se caracteriza, como afirma Barthes (2010, p. 17), por instigar o leitor em uma busca incessante pelo “fim da história, numa esperança” (ibid) de descobrir o que está além dos versos. Trata-se do poder mobilizador da literatura que tira o leitor da confortável posição de decifrador de códigos, para fazê-lo criar e recriar sentidos a partir daquele texto em que coabitam linguagens e universos. O sentido que o texto literário cobra é aquele que:

(...) não se produz diretamente na estrutura da linguagem, mas apenas no momento de seu consumo; o autor não pode prevê-la: ele não pode querer escrever o que não se lerá. No entanto, é o próprio ritmo daquilo que se lê e do que não se lê que produz o prazer dos grandes relatos(...) (BARTHES, 2010, p. 17)

A beleza da linguagem literária está nesse jogo, no dizer para não dizer ou para provocar, fazer pensar. Há, naturalmente, na constituição humana uma “vontade de verdade” (GAMA-KHALIL, 2010, p. 193), de encontrar, no texto literário, o que representa fidedignamente o real. No entanto, apesar do valor mimético da literatura, não se pode esperar da mesma a representação do real.

Este real pode ser demonstrável, porém nunca idêntico, tal como postula Gama-Khalil (2010, p. 188):

a literatura resiste à semelhança direta com a vida, porém, ao mesmo tempo, toma essa semelhança como objeto de desejo e necessita dessa infinita e impossível relação de similitude com a vida. (...) Para enriquecer a estrutura simples da unidimensionalidade, a literatura tem que ser dúbia, gerar ambiguidades.

O texto literário não busca a ordem dos signos, pois a literatura é a desordem, defendendo e fazendo ecoar uma formação ideológica desse sujeito/autor¹⁰; é o revirar e o reconstruir sentidos estabelecidos como únicos. O texto literário foge da realidade, ele fala sobre ela, mas não pretende estabelecer uma relação mimética com a vida. As estrofes e parágrafos, em verso e prosa, sugerem essa vida. A partir do jogo discursivo que se constrói no texto literário, a “vontade de verdade” é alimentada e com base nas “verdades” que ressoam desse texto, o leitor tece a sua “verdade”.

As referidas compreensões, recém desenvolvidas, sobre o texto literário e o papel da ideologia na constituição do sujeito discursivo, permitem analisar de que forma a literatura e a língua são tratadas nos livros didáticos nas aulas de E/LE. Permite-nos, também, pensar como estas reflexões podem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda na construção dos fundamentos teóricos, sob os quais sentadas as bases deste trabalho, julgamos importante pensar sobre o processo de leitura de textos literários, bem como a intrínseca relação entre autor e leitor como sujeitos do discurso que se interrelacionam no processo de leitura.

¹⁰Discutiremos, mais adiante, a relação entre sujeito e autoria.

2.2 Sobre a função/autor e o sujeito/leitor no processo de leitura dos textos literários

Assim como houve em AD a releitura dos postulados marxistas, houve também daqueles que se referem ao estudo do inconsciente de acordo com os pressupostos lacanianos. Sem negar os princípios sobre a análise das questões do inconsciente iniciada por Freud, Pêcheux se apoia no conceito de *falha* (cf. PLON, 2005), defendido por Lacan, dentro da psicanálise. Através da falha se busca, conforme Lacan, alcançar o inconsciente freudiano. Mas o que é a falha? O que falha? Entendemos, aqui, a falha como aquilo que escapa ao domínio do sujeito, aquilo que está na ordem do equívoco, do dito que insinua algo, do silêncio que fala, do furo que permite enxergar além do que se vê. Plon (2005, p. 39) define com propriedade, na seguinte citação, a noção de falha aqui discutida: “É preciso então entender bem essa frase: é porque isso *falha* que há causas e que se pode incansavelmente pesquisá-las sabendo que isso não cessa nunca, que qualquer coisa sempre falha”.

Afastando-nos da ideia de que o sentido do texto está em sua materialidade linguística, pretendemos compreender que a literatura, ao criar universos ficcionais, não tem a presença de um indivíduo/autor único e totalmente consciente de seu dizer, mas de um sujeito, inscrito em lugares discursivos de distintas ordens, que atravessam esse sujeito/autor. Esses lugares discursivos ganham voz no texto, logo a autoria de um texto, compreendido como discurso, seja ele literário ou não, não está, apenas, naquele que o redige, mas também naqueles que o leem. Cada leitor, concebido também como sujeito interpelado discursivamente, ressignifica o texto ao inserir nele o olhar que reflete a FD na qual está inscrito.

A partir do referencial teórico da AD, podemos afirmar que uma das principais questões no trabalho com o texto literário se refere ao tratamento que se dá à questão da autoria e ao papel do leitor. Julgamos os postulados de Barthes, em *O prazer do texto* (2010) e Foucault, em *Estética: literatura e pintura, música e cinema* (2009), muito pertinentes para corroborar o fato de que o texto, enquanto materialidade linguística, não é o lugar do sentido.

O texto é o lugar da opacidade, assim como a língua. Nele, a figura do autor se apaga, e o leitor atua sobre o texto, conferindo-lhe sentidos. Dissolve-

se, dessa forma, a figura do autor enquanto detentor dos sentidos, determinados por sua intencionalidade, e os sentidos se produzem nesse jogo em que se entrelaçam sujeitos e memórias. Não se trata, como afirma Barthes na citação a seguir, de uma mera relação entre um sujeito empírico, que escreve seus textos conforme suas intenções e imprime neles a sua marca individual, e um outro sujeito, também empírico, agora na condição de leitor, de receptor daquelas mensagens impressas no texto, concebido como um objeto limitado e detentor do significado: “(...) não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor)(...)” (BARTHES, 2010, p. 23) Assim como postula Barthes, defendemos que o autor é apenas um nome ao qual nos remetemos para referir-nos a obras literárias. Este é um sujeito que ocupa uma *posição de autor* (FOUCAULT, 2009, p. 265), refletindo um campo discursivo, no qual está inscrito. O autor é uma figura exterior e anterior ao texto, isto é, trata-se de um sujeito discursivo que fala desde um lugar social e de um tempo na construção histórica e ideológica deste lugar. Há elementos linguísticos que nos remetem a esse sujeito/autor. Ao ler uma obra de Jorge Luis Borges, por exemplo, não é a figura do indivíduo Borges que vamos encontrar nos textos atribuídos a ele, mas a configuração social, histórica e ideológica que marcam seus textos, dada sua inscrição como sujeito discursivo nesta configuração. A impressão dessas marcas permite apontar, a partir de elementos da materialidade linguística, para o que está além daqueles parágrafos e para o autor, como sujeito discursivo.

É comum individualizar a figura do autor, dada a relação de atribuição da autoria, como postula Foucault. Esta relação ocorre a partir do nome do autor, costumamos ligar o título de uma obra a uma pessoa, a um autor. Menciona-se a obra *Rayuela* e logo a associamos a Julio Cortázar, escritor argentino. No entanto, Cortázar é apenas um nome próprio, não como os outros, pois este aponta para um dizer. O nome do autor é um indicativo de que os discursos que ganham vida nos textos de Cortázar se agrupam em torno de um sujeito discursivo e este fala desde um lugar no discurso: “(...) o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso(...)” (ibid, p.273-274) O nome do “inventor” da obra serve apenas para retomar um discurso inscrito na memória literária de uma sociedade.

Foucault, na mesma obra, também se refere à *função autor*. A partir de suas reflexões sobre esta função, torna-se mais evidente o apagamento do autor na escritura de uma obra. Sabemos que todo autor é um indivíduo, biologicamente constituído e que munido, também, de intenções particulares escreve, mas não é esse sujeito indivíduo que buscamos em AD. O que está em nosso âmbito de investigação são os discursos que o atravessam, conferindo-lhe o papel de sujeito discursivo.

Houve uma época em que os textos literários circulavam socialmente, tendo sua autoria anônima, porém o anonimato não era um impedimento para que esses textos fossem aceitos como tal, sendo lidos e ressignificados por seus leitores. Atualmente, entretanto, este anonimato no âmbito literário, a não ser na *qualidade de enigma* (ibid. p.276), já não é aceito. Faz-se necessário conhecer o sujeito/autor¹¹ do texto, como sendo aquele que exerce uma função autor, ou seja, de onde ele fala, quais os elementos extra e pré-construídos estão no cerne da constituição de tal texto. Nessa perspectiva, a autoria dos textos resulta de uma complexa construção de redes de discursos de distintas ordens, os quais fazem parte da constituição sócio-histórica e ideológica do sujeito/autor. Os discursos que a literatura traz consigo representam uma pluralidade de ego, ou seja, várias vozes interpelam o sujeito, que no momento da escritura apagam o papel do escritor como indivíduo, como sujeito empírico. Reafirmamos, portanto, nossa posição, aliando-nos à compreensão de Foucault (2009, p. 290) sobre a noção de autor, quando ele afirma que "(...) toda uma série de análises concretas mostrou de fato que, sem negar nem o sujeito nem o homem, se é obrigado a substituir o sujeito individual por um sujeito coletivo ou transindividual".

Esse sujeito *coletivo ou transindividual*, postulado por Foucault, é também o leitor que aqui defendemos. O leitor, concebido como sujeito discursivo, que ocupa um lugar no discurso a partir do qual dará sentido ao que lê. Com base nos postulados de Ferreira (2003, p. 208) sobre a concepção de leitura, defendemos que:

a leitura é um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas. Portanto, por sua própria natureza e especificidade

¹¹ Utilizamos a referida expressão como sinônimo de sujeito discursivo.

constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua. Mas não será nunca qualquer uma.

E pode-se dizer mais, pensando no que sobre a leitura nos fala Birman (1996, p.55), para quem a leitura provoca no sujeito/leitor a desorganização de seus “sistemas de referência”. Os signos linguísticos encontram ressonância, fazendo ecoar sentidos decorrentes da desestabilização do sistema de referência do leitor.

Conforme Birman (1996), na relação entre o leitor e o texto, ocorrem dois processos ao longo da leitura, seja de um texto literário ou não, são eles os de “reconhecimento” e de “compreensão”. No primeiro processo, o autor afirma que o leitor é desarticulado e desconstruído pela leitura. Já a compreensão é o momento em que o leitor reconstrói os seus sistemas de referência a partir do texto lido. O reconhecimento é da ordem do inesperado, nas palavras de Birman, pois o leitor é surpreendido pelo texto escrito e, logo, compelido a reorganizar o que a surpresa desordenou no interior de seu conjunto de saberes. Neste momento, ocorre a busca pela compreensão, a qual Birman (1996, p. 67) chama de desejo de compreensão: “o investimento e a força que comandam o leitor é o desejo”.

Durante o processo de leitura, o sujeito/leitor vive um constante processo de oscilação entre a desconstrução de sentidos e a reconstrução de novos sentidos no desejo de compreensão. Há um revisitar memórias, atualizá-las e ressignificá-las para tornar a leitura significativa. Tal como afirma Birman (ibid. p.62): “o trabalho da razão e do entendimento é o ponto de chegada de um longo percurso, que se inicia nas entranhas do leitor e que esse não se dá conta inteiramente dos complexos processos receptivos que estão em jogo na experiência de leitura.” Conforme o autor, que se centra nos postulados freudianos para elaborar sua reflexão, o desejo de compreensão parte de um sujeito inconsciente que une elementos do discurso, em um primeiro momento desconstruídos no interior de seu sistema de referência, a fim de ligar os pontos de uma rede de sentidos que ecoam durante a leitura para ressignificá-la.

O sujeito assume um papel ativo durante a leitura, na medida em que desconstrói o que está na ordem do registro semântico, isto é, o que está

“gravado”¹² nos signos linguísticos. Rompe-se, dessa forma, com a homogeneidade do que pertence ao âmbito semântico. Tal ruptura ocorre de maneira crítica e ativa por parte do leitor, que ao reorganizar os sentidos aflorados pelo desconcerto no processo leitura, ampliará seus horizontes de leitura e releituras na busca por sentido.

O texto literário, por sua vez, se caracteriza por sua dimensão evocativa, contrariamente aos que tem seu enfoque no que está da ordem da informação. O imaginário presente no senso comum já tem como marca do literário, seu caráter evocativo, e é tomado por este imaginário que o leitor se predispõe, de forma inconsciente, a permitir-se desconstruir e reconstruir sentidos diante de um texto literário. O próprio valor polissêmico, que atravessa todo o texto literário, sendo a polissemia uma evidência que o texto não pretende ser óbvio na construção de sentidos, mas evocá-los, é também uma característica presente no imaginário social sobre a literatura.

Entendemos que, dentro do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno deve ser concebido como o sujeito defendido, e neste trabalho ratificado, por Foucault, por Birman e pelos postulados da Análise do Discurso de filiação francesa, como já demonstrado ao longo deste trabalho. Queremos um aluno leitor do texto literário, mas não o leitor empírico que busca o que o texto diz em sua materialidade linguística, pois, nesses casos, o texto é visto como forma. As formas não dizem nada, apenas apontam dizeres. O acesso a esses dizeres só se realiza quando entendemos que o aluno leitor é um sujeito discursivo e ativo, conforme Birman, que sofre desestabilizações no universo de sentidos que são sua referência e que para reencontrar-se, vai ao encontro do dito. Desse encontro se constroem os sentidos, na língua e na literatura do *outro*. O texto literário, como dito anteriormente, convida o leitor a enveredar pelas trilhas próprias desse gênero, levando-o à busca de sentidos, significando e ressignificando o que encontra por este caminho. Em um constante processo de alteridade para sair do lugar que ocupa discursivamente na sociedade da língua materna, a fim de encontrar lugar nos discursos que se constituem e se realizam nessas novas língua e sociedade.

¹² Entendemos por este termo aquilo que é da ordem da semântica, ou seja, o significado que as palavras assumem e que se mantém estabilizado quando analisado fora de suas condições de produção.

2.3 O que se silencia

Há no discurso literário um interdito, um silêncio, que é muito mais que uma pausa, que um não dizer nada. É justamente o oposto do nada dito, é o momento em que se deixou de dizer algo, por imposição de uma ordem social ou, quiçá, porque o não dizer pressupõe um já-dito. Durante o silêncio, há uma reorganização do dito, busca-se compreender esse lugar do interdito, supostamente vazio, em silêncio, pretende-se chegar ao não dito.

Eni Orlandi (2007, p. 32) utiliza uma metáfora para falar sobre o silêncio: “o final da onda que o mar sempre adia”. Com esta metáfora, vemos a linguagem como um mar em eterno movimento, no qual o fim nunca se conclui, porque sempre depois de uma onda, haverá outra onda, com intervalos silenciosos, apesar de um certo ruído que insiste em se fazer escutar. Estes ruídos anunciam que uma onda se rompeu e que outra está por vir, e ambas pertencem ao mesmo mar e se comunicam constantemente. Logo, é impossível pensar a linguagem e o discurso de forma fragmentada, como se o discurso de outrora não mantivesse contato, ainda que através do silêncio da omissão, do silenciamento (do que se silencia por determinação de uma ordem social), com o discurso atual.

A literatura, como já mencionado, caracteriza-se por ser um gênero textual que não objetiva reproduzir, com fidelidade, aspectos da realidade. Para fugir dessa função mimética, o texto literário joga com a língua e suas figuras de linguagem, demonstrando, através delas, um arcabouço de saberes e discursos, que compelem o sujeito a revirar memórias para dar sentido ao que lê. Como já se questionava Roman Jakobson, em *Linguística e Comunicação* (1995, p. 118), *que é que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte?* Esse questionamento de Jakobson nos remete à seguinte indagação: o que há de diferente na relação entre as palavras do texto literário e o mundo extralinguístico? Que diferença há entre esta relação e a dos demais gêneros textuais? Numa reflexão sobre este tema, surge a questão, trazida por Jakobson, pensando em uma perspectiva mais linguística de análise do texto literário, sobre a função poética da linguagem literária. Segundo o referido linguista, o texto literário se caracteriza por se distanciar, no aspecto linguístico, das formas utilizadas pelos demais gêneros textuais. Para tal fim, a literatura

utiliza recursos como a metáfora, a metonímia, inversões sintáticas, a fim de conferir ao texto uma relação com o mundo extralinguístico, que fuja do efeito mimético, acima mencionado. Estes recursos linguísticos e estéticos, próprios do gênero literário, evidenciam ainda mais a opacidade da língua. Na tentativa de tornar o texto menos opaco e, assim, dar-lhe sentido, o leitor envereda, a partir daquelas estruturas linguísticas, ou seja, daquela materialidade linguística, rumo a um revirar memórias na busca, ou melhor, a um saciar esta sede de sentido sobre o que se diz em verso e prosa.

Neste jogo de construção textual e produção de sentidos, o silêncio se faz presente, está na relação entre o dito e o não-dito. Deixemos claro, aqui, que não se trata da visão pragmática de silêncio, como algo implícito. O silêncio possui sentido, não aquele passivo, mas aquilo que foi silenciado para omitir e, ao mesmo tempo, sugerir sentidos que não podem ou não devem evidenciar-se.

Para tornar o silêncio visível, é preciso “observá-lo indiretamente por métodos (discursivos) históricos, críticos, desconstrutivistas.” (ORLANDI, 2007, p. 45) Sem considerar toda a rede de discursos de distintas ordens que envolvem o discurso, nunca poderemos compreender o que se disse com o silêncio. Através das falhas que todo texto possui, é que se faz possível adentrar pelos furos da rede discursiva, na qual todo texto está constituído.

Ao encontrar-se com o texto literário, o leitor trava uma relação dialógica com esse novo dizer para entender o que o *outro* silenciou. O sentido do silêncio não se limita a uma simples relação de interpretação de texto e contexto. Trata-se da leitura que envereda na busca por compreensão de tudo que envolve - política, social, histórica e ideologicamente – o texto e o silêncio, isto é, o dito e o não-dito.

A literatura não trabalha com a evidência semiótica, da representação entre signo e significado, tampouco com a representação fiel do “real do mundo e da cena social”. (BIRMAN, 1996, p. 67) O texto literário, em seus signos, sugere-nos o real. Sua compreensão dependerá do sentido que cada sujeito lhe conferirá a partir da formação discursiva na qual está inscrito. A beleza da literatura está no interdito, no silêncio, no que se deixou de dizer e no porquê se deixou de dizer. Como bem esclarece Orlandi (2007, p;14) na seguinte citação:

Assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio “fala” por elas; elas silenciam. As palavras são cheias de sentidos a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas.

As palavras, como afirma Orlandi, também provocam silêncio ao produzir um sentido que nos leva a encontrar novos sentidos que poderiam estar nela presentes. Isto se deve porque não falamos *do* “conteúdo das palavras, mas com as palavras”. (ORLANDI, 2007, p. 15) O discurso literário está em constante diálogo com as palavras e também com o silêncio, na busca por sentidos e pelo estabelecimento de uma relação entre o real e o imaginário; entra a língua e a ideologia.

Em nossa sociedade, há uma busca pelo sentido, tudo deve ter sentido claro e concreto, nesta necessidade de objetividade e completude que a vida reclama. O silenciar rompe com este paradigma, pois sugere sentidos, permitindo-nos resignificar o dito pelo silêncio, o qual fala, pede uma reflexão, permite a contemplação. Estes silêncios possuem sentido dentro de um discurso e falam, às vezes, muito mais do que a palavra proferida.

2.4 Sobre o inconsciente e o imaginário e sua relação com a literatura

É que as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede. (FOUCAULT, 2010, p. 26)

Todo texto, literário ou não, está constituído por um arcabouço de discursos oriundos de outros acontecimentos discursivos, os quais estão silenciados ou foram silenciados. Nenhum enunciado, ou seja, nenhuma estrutura encerra em si próprio este universo de discursos. Universo este, no qual reside o inconsciente e o imaginário de uma sociedade. Os acontecimentos de uma época se instauram como um “espírito” (FOUCAULT, 2010) que se apropria do viver e, conseqüentemente, do falar de uma sociedade. Definimos aqui essa noção foucaultiana de “espírito” como imaginário, aquilo que está no inconsciente coletivo. Enveredamos assim em

uma tentativa de desvendar o que esse “espírito” traz consigo, bem como aquilo que ele esconde, nega e silencia.

Na perspectiva da Análise do Discurso, conforme postula Serrani (2010), recorre-se à noção de inconsciente da psicanálise de Freud para justificar tal atração. Para compreender melhor o que o referido psicanalista entende como afetividade, citamos Serrani (2010, p. 123): “Para Freud, os estados afetivos são manifestações de pulsões, que podem ser satisfeitas, reprimidas, inibidas ou sublimadas, isto é, transformadas em derivações de vários tipos.” Quando um aprendiz busca ocupar um lugar na língua estrangeira, o faz motivado por razões que ele mesmo desconhece, mas que se encontram, no inconsciente, já estabelecidas. Trata-se, portanto, da subjetividade inerente ao sujeito discursivo e que ganhará voz a partir das posições de sujeito ocupadas tanto na língua materna como na língua estrangeira.

Em literatura, tem-se a impressão de que o autor atua como sujeito consciente, sendo capaz de revelar em seu texto tudo sobre a sociedade da qual fala. Sabemos, entretanto, que o texto não fala por si só, assim como o autor não é dono de seu dizer, não possui a total consciência e autonomia de um sujeito empírico, que o permitam revelar todas as verdades sobre qualquer tema. Estas verdades podem, inclusive, eclodir, vir à tona, mas através da desconstrução dessa rede, a qual se refere Foucault, que constitui o discurso literário, e sua conseqüente reconstrução de sentidos. Nesse processo, o imaginário e o inconsciente do sujeito autor e do sujeito leitor terão suma responsabilidade para que a tessitura dessa nova rede de sentidos se construa. Em contato com um texto realizamos, constantemente, uma operação para ressignificá-lo, buscando aquilo que ele esconde e manifesta ao mesmo tempo.

Sabemos que todo texto contém um já-dito, isto é, um discurso anterior ao presente da enunciação¹³. Há, todavia, um intervalo entre o já-dito e o que se diz agora, há algo que se deixou de dizer: um silêncio. Cabe diante da leitura de um texto, buscar o que provocou este silêncio, o que se deixou de dizer e a quais sentidos esse já-dito nos remete. Como afirma Foucault (2010, p. 31): “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?”

¹³ Entendemos, aqui, enunciação, segundo Pêcheux (2012), como o momento em que o jogo discursivo se realiza.

Neste momento, o inconsciente aflora involuntariamente, pois como sujeitos interpelados por esse universo discursivo de ditos e não-ditos, busca-se o que está aí invisível nas linhas de um texto, o que se diz com aquele dito. As relações entre enunciados, enquanto estrutura, nunca esgotarão em si próprias nenhum sentido, por mais que, conforme uma perspectiva empírica, se acredite que não há nada que escape à consciência do autor. Neste sentido Gama-Khalil (2010, p.199) afirma:

Uma verdade centralizadora distancia o literário da literatura e mina a possibilidade estética do dizer metamorfoseado, porque a literatura requer sempre a (des)ordem e transgressão. Fora disso, não há literatura.

É esse poder descentralizador da literatura, ao qual se refere Gama-Khalil, que buscamos nas aulas de língua estrangeira. Provocar leituras heterogêneas dos textos literários, revirando o imaginário e a memória dessa sociedade, na qual o aprendiz está inserindo-se como sujeito discursivo, bem como instigá-lo a buscar o quê está na ordem da constituição social, histórica e ideológica do *outro* dessa nova língua, para assim entender texto como discurso e perceber-se a si próprio como ser discursivo em sua língua e na língua estrangeira.

Como sabemos, todo discurso traz consigo uma memória de saberes e dizeres que se materializa na língua. Aprender uma língua estrangeira implica a realização de um processo constante de alteridade na tentativa de aproximar-se e inserir-se nessa rede, isto é, nessa memória discursiva, tecida por palavras vindas de outro lugar e de outro momento. O conceito de memória discursiva, conforme Courtine (1981), está ligado aos dados extradiscursivos, da ordem do social e do histórico, isto é, deste outro lugar e deste outro momento. A memória discursiva se constrói sob os conceitos de interdiscurso e pré-construídos, ou seja, os discursos dialogam com uma memória do dito, sendo este uma “pilha” de diferentes sentidos, os quais se acumulam ao longo do tempo, naquele dizer. Esses sentidos, muitas vezes, escapam à *formulação-origem* (FOUCAULT, 2010) e às intenções de seus enunciadores. O interdiscurso reflete o diálogo entre a memória desses dizeres *aqui e ali, ontem e hoje*. Os sentidos conferidos a um dizer e sua resignificação são fenômenos que acontecem à revelia do enunciador, uma vez que este é um sujeito social e

historicamente situado e inconsciente. As memórias visitadas pelo sujeito fogem de seu domínio empírico, não estão no nível da consciência, segundo o psicologismo. Os novos sentidos atribuídos aos dizeres dessa memória tampouco são autônomos, pois sabemos que estes resultam da constituição social, histórica e ideológica do sujeito.

Durante o processo de leitura de um texto, o sujeito revira memórias para conferir sentido ao que lê. Quando esta leitura é de um texto literário em língua estrangeira, as memórias recuperadas e resignificadas são as da sociedade dessa língua *outra*. A literatura, nesta *outra* língua, tece uma rede discursiva, em que sentidos dialogam através das metáforas, da riqueza do valor polissêmico das palavras e de alegorias¹⁴, refletindo o imaginário e a constituição social, histórica e ideológica da sociedade da língua do *outro*.

Entendemos a noção de imaginário, conforme a teoria literária, segundo a qual, este é da ordem do inconsciente, como uma reunião de símbolos e imagens que falam de tempos e fatos sociais. O imaginário corresponde a um conjunto de visões e saberes, inscritos na memória de uma sociedade ao longo do tempo, remetendo-nos a uma espécie de “espírito”, como já mencionado, que envolve tal sociedade. Pelo texto literário, o sujeito acessa esse imaginário para conferir-lhe sentido, revirando as memórias que dele fazem parte, relacionando-os com os novos acontecimentos discursivos, ou seja, estabelecendo uma relação interdiscursiva. Buscamos, aqui, refletir sobre o texto literário em língua estrangeira, pensando no aprendiz dessa língua como um sujeito interpelado pelo imaginário que constitui a língua do *outro*.

A arte, e aqui incluímos a literatura, é o lugar do devaneio, da subversão, da busca do sentido, do encontrar sentidos e perdê-los ao mesmo tempo. A literatura se apresenta aqui como discurso, cheio de nós, desejando que o leitor os desfaça, trazendo uma infinidade de possibilidades de sentidos, de novas construções, novos nós.

Em língua estrangeira, pelo texto literário, realiza-se um deslocamento a partir do desejo de conhecer essa nova língua. Tal deslocamento acontece pelo processo de alteridade quando os sujeitos passam a buscar, compreender

¹⁴ Entendemos, aqui, que as referidas figuras de linguagem só possuem valor discursivo, na medida em que as concebemos conforme o processo de significação e resignificação das mesmas. Não as compreendemos como a mera substituição de um dito por outro.

e a dar sentido aos novos universos discursivos com os quais se encontram na língua estrangeira. Diante do exposto, afirmamos que falar outra língua significa, para nós, muito mais que o domínio da materialidade linguística deste novo idioma; implica a tomada de posição dentro das formações discursivas da sociedade que constitui a língua do *outro*. Haja vista que defender o domínio de um código linguístico e suas combinações funcionais como prática que garante a aprendizagem de uma língua, apaga o aprendiz como sujeito, que utilizará este código sim, porém discursivamente. Entendemos o discurso como uma prática social que se materializa na língua, no entanto o domínio desta não garante que as práticas sociais, de fato, existam.

Falar outra língua é falar discursivamente em um novo lugar social, histórico e ideológico. Nenhum sujeito, enquanto indivíduo, apagará sua constituição como sujeito discursivo que sempre se materializou na língua materna. Busca-se que a inserção do sujeito/aprendiz nas formações discursivas de uma nova sociedade se realize também pelo texto literário e se materialize na língua estrangeira.

2.5 As trocas interculturais e os discursos que se entremeiam

Qual o espaço da cultura nas aulas de língua estrangeira? Durante um bom período, tudo o que não fazia parte dos estudos das formas, simplesmente, não existia nas salas de aula. Com o advento das teorias sociolinguísticas, o sujeito, sua cultura e tudo o que lhe envolve ganharam espaço no processo de ensino-aprendizagem de LE. Entretanto, o tratamento dado à cultura nesse processo mostra-se insipiente, por tratar o que é cultural como um conjunto de regras sociais, festas típicas populares e estereótipos que o aluno deve conhecer e apropriar-se para fazer uso da língua dentro dessas circunstâncias. Não negamos que regras sociais, festas típicas e estereótipos façam parte de uma cultura, a questão aqui é como estes aspectos são abordados.

Há três conceitos, recuperados dos postulados de Pêcheux (1997), e tratados por Serrani (1998), que julgamos fundamentais para entender como a relação entre cultura e discurso pode ser trabalhada no processo de ensino-aprendizagem de LE: intradiscurso, interdiscurso e alteridade.

O intradiscurso está na ordem do linguístico, ou seja, das relações que se estabelecem entre os elementos dentro do fio discursivo. Relações estas que são da ordem da materialidade linguística, indicando ao sujeito elementos que se encontram no interdiscurso. Por sua vez, o interdiscurso se refere à relação entre discursos, entre os conjuntos de saberes pré-construídos, interpelados ideologicamente, como definiu Paul Henry. O interdiscurso se refere ao lugar do repetível, das formulações que se firmaram no domínio da memória, ou seja, dos saberes discursivos. Como afirma Orlandi (2003, p.12), o interdiscurso pertence ao domínio da memória, que por sua vez “constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso”, de forma que o sujeito se inscreve nesse conjunto de saberes (FDs), os quais lhe são anteriores para significá-los e resignificá-los. A anterioridade, a qual mencionamos, refere-se aos elementos pré-construídos, já-ditos que se instauram e regulam as formações discursivas. O sujeito do discurso intervém na formulação discursiva, isto é, naquilo que está na ordem do intradiscurso, no entanto são as relações interdiscursivas que norteiam os deslocamentos do sujeito.

A alteridade, por sua vez, implica um outro deslocamento, no sentido em que o sujeito busca ocupar na cultura *outra* um novo lugar. Quando pensamos em alteridade, pensamos em um sujeito descentrado, ou seja, que não é dono de seu dizer e realiza movimentos dentro da rede de discursos, dos conjuntos de saberes, para inserir-se no universo discursivo da língua estrangeira.

A heterogeneidade da língua está diretamente ligada à questão da alteridade, sendo esta última um elemento também fundamental, dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, por marcar quão descentrado é o sujeito do discurso, capaz de realizar movimentos interdiscursivos, isto é, realizar conexões entre discursos de distintas ordens. O conceito de alteridade, neste projeto, tem como base os postulados da psicanálise de Lacan, segundo o qual o sujeito não vive em um mundo isolado do que lhe é exterior, há um constante diálogo com este mundo exterior que interfere diretamente nos dizeres desse sujeito. Logo, o sujeito deixa de ser visto como dono de seu dizer, autônomo, imune a esta exterioridade, e a linguagem, por sua vez, perde o *status* de instrumento de comunicação. A linguagem, vista pelo prisma da alteridade, é o momento em que vozes se entrecruzam e dialogam, em que o sujeito caminha por distintos discursos, inscrevendo-se neles ou não, a sua constituição social e ideológica determinará este movimento.

O sujeito aprendiz de uma língua estrangeira é um ser constitutivamente heterogêneo, marcado por aspectos de distintas ordens sociais e ideológicas, aspectos estes que se inscrevem no sujeito ao longo de sua existência. Os sujeitos são heterogêneos, assim como o mundo do qual eles fazem parte e aquele que se almeja estar. Authier-Revuz (2004, p. 21) discorre sobre a heterogeneidade constitutiva dos discursos, perspectiva segundo a qual em todo discurso há a presença do *outro*, como um ser “onipresente” que encontrará eco nas realizações linguísticas. As palavras trazem o *outro*, sendo este um horizonte que foge do alcance única e exclusivamente linguístico. A materialidade linguística, ou seja, aquilo que está na ordem do estrutural não é suficiente para recuperar os discursos inscritos neste *outro*, faz-se necessário retomar a história e as condições de produção em que os discursos foram produzidos, atualizando-os e resignificando-os. Há, conforme a perspectiva da autora, um equilíbrio entre a exterioridade, que inevitavelmente afeta o sujeito,

e a materialidade da língua. Para toda materialidade linguística, há uma memória social, histórica e ideológica anteriormente nela inscrita, com sentidos que se transfiguram conforme as condições de produção em que são enunciados. Por isso a importância de ultrapassar os limites da língua, buscando as memórias e os discursos que nela se inscrevem. Há sim a necessidade de se realizar movimentos “intradiscursivos” (PÊCHEUX, 1997), isto é, analisar o funcionamento do discurso em seu interior, em relação ao próprio discurso, ao que está na materialidade linguística, ao que se disse antes e depois no âmbito textual, ao que está, como definiu Pêcheux (1997), no fio do discurso, relacionando um elemento textual ao outro. Portanto, não negamos a importância de se analisar a língua enquanto sua realização estrutural, mas há de se fazê-lo conforme as intercessões existentes entre as estruturas e o que lhes é exterior. Neste caso, referimo-nos às memórias inscritas na língua, aos pré-construídos, ao já-dito em *outrora*.

Ao falar de heterogeneidade, faz-se necessário retomar a questão do dialogismo estudado por Bakhtin (2009). Segundo o filósofo, no momento da interlocução, ou seja, da interação entre interlocutores, ocorre o diálogo entre as vozes dos discursos, em que se entra em contato com a palavra que o *outro* traz, palavra esta dotada de memórias que nortearão os sentidos que a mesma pode assumir no momento da interação.

Dentro do processo de intercâmbio cultural, temos um intercâmbio de discursos que se realizam por meio de uma língua, uma vez que, como afirma Bakhtin (2009), a língua sempre se realiza através de discursos, de gêneros discursivos. No encontro com a língua estrangeira, há o encontro com os gêneros discursivos que dela fazem parte, estes estão interpelados por sentidos que nele se acumularam ao longo do tempo, por valores sociais ideológicos. Pelo interdiscurso, ou seja, a partir da relação entre discursos, podemos entender e resignificar o que as regras sociais, festas típicas e estereótipos nos dizem sobre a cultura dessa língua *outra*. Os elementos da materialidade linguística, a análise do intradiscorso apontam para fora do texto, remetendo ao “sempre-já-aí” (HENRY, 1997), que, por sua vez, resulta num deslocamento do sujeito em direção a um “lugar no dizer” (Cf. SERRANI, 2003) na língua e cultura do *outro*.

Todo sujeito possui uma identidade sócio-cultural, marcada por memórias discursivas inscritas na língua materna. Do encontro com uma nova língua e novas discursividades, surge o movimento, o questionamento que instiga o sujeito a querer encontrar-se, a buscar uma identidade nessa língua *outra*.

Portanto, na aprendizagem de língua estrangeira, não negamos os saberes de ordem funcional de uso da língua, mas esperamos que estes sejam analisados conforme suas condições de produção¹⁵. As relações discursivas existentes entre esses saberes inscritos em memórias discursivas são, por sua vez, resgatadas e reconstruídas a partir do retorno que se faz a elas, bem como o quê de ideológico constitui e modifica tais saberes.

Todo discurso, literário ou não, possui falhas, brechas, veredas que indicam caminhos, cheios de dizeres e saberes. O sujeito, ao se encontrar diante desse universo tão heterogêneo e incompleto, dá início a uma busca, que não pretende ter fim, pela construção de sentidos. Essa busca é incessante, pois um sentido sempre leva a outro dentro da rede incompleta de sentidos, com a qual todo discurso está tecido.

Los Otros que invento dicen a veces cosas que yo no habría dicho ni aunque fuera otro. (BENEDETTI, 1974, p. 73)

Mario Benedetti, nesta citação, nos mostra como o texto assume proporções e sentidos diversos, incontroláveis ao valor semântico das palavras e às intenções do sujeito/autor, visto como individual e empírico. Através dessa citação, compreendemos a subjetividade, marca do texto literário, como algo que escapa aos desejos pessoais do sujeito. Ao sair das mãos de seu autor, o texto assume um valor subjetivo que não dependerá, nem refletirá posições pessoais de um sujeito, mas um lugar no dizer que fala para outros lugares. Tal como postula Birman (1996, p.54), retomando as palavras de Sartre: “um livro começa a existir não quando um autor termina sua redação ou quando o editor o encaderna, mas quando o leitor fecha a sua última página”.

Para pensar nas relações entre língua e literatura no processo de ensino-aprendizagem, encontramos na AD um lugar que responde melhor ao

¹⁵ Defendemos “condições de produção” de maneira distinta à noção de contexto imediato, pois estas se referem à constituição sócio-histórica e ideológica dos discursos.

desejo de pensar língua e literatura, dentro de uma relação subjetiva. Entendemos subjetividade aqui tal como postula Pêcheux. Segundo o autor, a subjetividade é exterior aos sujeitos, ou seja, são as interpelações discursivas que formam o que é subjetivo e que vão levá-lo a assumir posições de sujeito e a inserir-se em formações discursivas. Conforme De Nardi (2011, p. 232), “falar na subjetividade em AD, portanto, implica pensar nas possibilidades de construção de um espaço de enunciação para o sujeito (...)” O sujeito aqui concebido utiliza a materialidade linguística para falar desde um lugar que ele ocupa dentro das relações de um conjunto de saberes. Vale ratificar que concebemos, neste trabalho, sujeito como inconsciente, que produz discursos a partir da identificação involuntária com os saberes da formação discursiva na qual está inscrito. O sujeito realiza sim um processo dialógico, no entanto, valendo-se de um discurso que resulta de saberes de distintas ordens, que atravessam os sujeitos e se incorporam a um discurso que sempre se fará presente, pela materialidade linguística, e durante a enunciação. Esta é a forma, na qual se constrói a subjetividade, segundo a AD. O subjetivo não vem do interior dos indivíduos, mas de tudo o que lhe é exterior e que lhe constitui.

Da mesma forma que a subjetividade se constrói tendo como suporte linguístico a língua materna, o mesmo acontecerá em língua estrangeira. Assim entendemos que:

Pensar a escrita (e a língua) em uma língua estrangeira é, portanto, olhar também para os modos como o sujeito constrói nessa outra língua espaços de inscrição que lhe permitam ser nela sujeito. (DE NARDI, 2011, p. 233)

O aprendiz de língua estrangeira busca “estar em outro lugar, tornar-se outro” (BERTOLDO, 2003) muito mais que meramente apropriar-se de um novo código linguístico e utilizá-lo de forma instrumental, ou seja, em situações predefinidas de uso da língua. Busca-se falar desde esse novo lugar, ocupando nele uma posição no universo discursivo da língua *outra*. Entretanto, é importante salientar que o desejo por estar neste outro lugar não implica a negação nem o apagamento daquilo que representa o ser sujeito na língua materna. Segundo o referido autor, ocupar um lugar no mundo de dizeres de outra língua é um movimento complexo, pois põe o aprendiz em conflito com as memórias construídas na sociedade de sua língua materna, bem como com as

memórias construídas sobre esse novo lugar. A partir desses enfrentamentos, o sujeito, em um processo de reconhecimento e resignificação de tais memórias, amplia seus horizontes acerca destes mundos ao reformular antigos e novos dizeres tanto na língua materna como na estrangeira. Enveredar-se por estes dizeres significa caminhar pelos espaços culturais, políticos, ideológicos e pela história que juntos constituem a sociedade da língua estrangeira, bem como o ser sujeito nesta sociedade.

O texto literário permite o estar nesse outro lugar, na medida em que revira suas memórias, as da língua estrangeira, que trazem consigo discursos construídos e inscritos ao longo de sua constituição social e histórica. Esse revirar memórias põe o aprendiz em contato com novos discursos, conseqüentemente ele ocupará um lugar dentro desta nova rede discursiva, que se materializa em língua estrangeira.

A literatura - por trabalhar *a priori* com discursos que envolvem o imaginário¹⁶, e os afetos, os quais vasculham o inconsciente coletivo de uma sociedade – favorece a aproximação entre o universo da língua do *outro* e o do aprendiz, pois neste contato são universos subjetivos que dialogam. Dessa forma, torna-se o ensino de línguas estrangeiras mais próximo da realidade que constitui o sujeito/aprendiz, submerso em um mundo de afetos e desejos inconscientes, buscando encontrar-se, com e pelo afeto, em um novo universo discursivo.

O belo, o que foge da literalidade, o que toca o imaginário, o que remove memórias e rompe o silêncio são características inerentes ao texto literário. Valorizar a beleza, desvendar silêncios, buscar o que se quer dizer com o que se diz norteia o processo de leitura, levando o sujeito em busca do novo. Este é o encanto que a literatura proporciona: o sair de um lugar social em direção a outro, com ânimo para aceitar, negar, adotar ou, simplesmente, compreender lugares sociais diferentes. Neste movimento, o sujeito/aprendiz de uma língua estrangeira encontra lugar nesse universo *outro*, sem jamais deixar de ser sujeito discursivo no universo da língua materna.

¹⁶ Cf. item 2.3

3. A literatura na aula E/LE: uma análise de sua inserção em materiais didáticos adotados nas salas de aula no Brasil

3.1 Por que estudamos espanhol?

A língua de Cortázar, de Borges, de Sor Juana, de Neruda, de Unamuno; a língua da não linearidade fonética, da ausência de um vocábulo para expressar saudade, mas que traz o “*te extraño*”, uma frase tão linda quanto a portuguesa palavra *saudade*; a língua que os alunos querem encontrar, e eu também; a língua que se fala nas ruas da Buenos Aires que não dorme e parece respirar amor; a língua que se fala no metrô de Madrid, com o *ceceo*¹⁷ daquela gente do bonito bronzeado do verão europeu: estas são algumas memórias particulares que alimentam a incessante sede de encontrar um lugar no universo cuja língua oficial é a espanhola. Ditas memórias trazem memórias de outras ordens, que não me pertencem, mas que fazem parte da memória dessa língua que Mario Benedetti escreveu em verso e prosa.

Dessa forma, buscaremos traçar um pequeno esboço do atual quadro dos elementos motivadores da aprendizagem da língua espanhola no Brasil, bem como tal processo tem se realizado e como o PNLD 2012 - Guia de livros, Língua Estrangeira Moderna - tem se posicionado diante de tal quadro. Sabemos que, em muitas escolas de línguas, os livros adotados são aqueles que estão de acordo com o *Marco común europeo de referencia para las lenguas* e com o *Plan curricular*, do Instituto Cervantes. Traçaremos um breve trajeto dos estudos sobre ensino E/LE no Brasil, para assim compreender nosso atual quadro de ensino, de modo tal que poderemos, com maior propriedade, analisar os livros didáticos que se encontram nas salas de aula brasileiras, centrando-nos no tratamento do texto literário dentro do processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Por conseguinte, observaremos o tratamento do texto literário nos livros didáticos de E/LE, conforme os princípios epistemológicos da Análise do Discurso de filiação francesa, para pensar sobre o que tem falhado neste processo e de que forma este pode contribuir para aprendizagem da língua espanhola.

¹⁷ Forma de pronúncia do fonema /θ/ bastante comum, sobretudo, no centro e no norte da Espanha.

Para compreender como se comporta, atualmente, o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no Brasil, é preciso conhecer quais os objetivos dos alunos, o que pretendem com essa língua *outra*. Dentre as várias respostas a essa questão, tem-se, principalmente, a necessidade de *aprender* a língua espanhola por razões profissionais e estudantis.

O espanhol é a segunda língua mais falada no Ocidente; na América Latina, também é hegemônica em relação ao número de falantes; há também a proximidade geográfica do Brasil com países de língua espanhola: estes são fatores que contribuem veementemente para que aumente o interesse dos brasileiros por *aprender* espanhol. Pois, através dos meios de comunicação, bem mais acessíveis à grande parte da população devido ao avanço das tecnologias, tornam esta língua ainda mais comum entre nós, luso-falantes. A criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), em 1991, fomentou ainda mais o advento da língua espanhola no mundo e, sobretudo, no Brasil. Esta integração econômica entre os países sul-americanos proporcionou o livre acesso dos brasileiros aos países integrantes e vice-versa, bem como a instalação, no Brasil, de empresas de países latinos, os quais trazem consigo seus funcionários, logo essa língua *outra* e suas representações sociais. Com a referida integração, houve também um significativo aumento de intercâmbios estudantis para fomentar a interação e as trocas acadêmicas entre os países latino-americanos. Vale salientar que o atual crescimento da economia brasileira, registrado em 2011 como superior ao dos países ricos¹⁸, proporcionou a parte dos brasileiros poder viajar e estudar também na Espanha, ou seja, busca-se uma *apropriação* da língua espanhola para ocupar estes lugares nas sociedades cuja língua oficial é o espanhol. Estes fatores corroboraram para que haja uma necessidade maior por *aprender* espanhol, a fim de integrar-se a essa nova configuração social e econômica.

¹⁸ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/969296-pib-do-brasil-cresce-acima-dos-paises-ricos-em-2011.shtml> Acesso em 15 de novembro de 2012

Mas o que significa *aprender* espanhol? Quem é esse sujeito que busca essa língua? Estas são perguntas que responderemos, aqui brevemente, a fim de ratificar o discorrido nos capítulos anteriores.¹⁹

Aprender uma língua implica ocupar um novo lugar no universo de dizeres da língua estrangeira, e isso vai muito além do que o domínio de um novo código linguístico e suas combinações morfossintáticas. Para conceber o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme essa perspectiva, precisamos entender que os alunos são sujeitos discursivos, que possuem uma identidade sociocultural e ideológica que se materializa na língua materna. Esta carga identitária não pode ser negligenciada, pois, através dela, o sujeito encontra na língua estrangeira aquilo que não forma parte de sua identidade. Na busca pelo encontro, por responder aos vários porquês sobre o viver dessa cultura *outra*, na tentativa de preencher essas lacunas, ocorre o desencontro entre aquilo que é próprio dos discursos da sociedade materna com os dessa nova sociedade, a da língua *outra*. Mas é, justamente, o desencontro que permite a esse aluno mergulhar nessa nova língua para entender o que a constitui, o quê da história, o quê de ideológico constitui esse sujeito que fala em outra língua. É o desencontro que promove o encontro com a língua estrangeira e toda a heterogeneidade discursiva que a constitui. Por isso, a importância da alteridade, postulada por Pêcheux (1997), a qual permite que o sujeito saia de seu espaço social e discursivo para adentrar no lugar ocupado pelo *outro* da língua estrangeira. Afinal, como afirma Bertoldo (2003): *estar em outro lugar, tornar-se outro* é o desejo daquele que busca aprender uma nova língua. *Tornar-se outro* implica ocupar um lugar discursivo na língua estrangeira, ter também em *outro lugar* uma identidade.

¹⁹ Não nos ocuparemos, aqui mais longamente, nesta discussão, dado que este é um tema já bastante discutido, por exemplo em Celada e Zoppi Fontana, em “Sujetos desplazados, lenguas en movimiento: identificación y resistencia en procesos de integración regional” (2009).

3.1.1 Breve síntese da evolução histórica do ensino de E/LE no Brasil

Em princípios do século XX, os trabalhos sobre ensino de língua estrangeira se baseavam em teorias da psicologia comportamentalista. Acreditava-se que a simples tradução, em um processo de análise contrastivo de textos literários e também dos não literários, garantiria a aprendizagem da língua estrangeira. A análise contrastiva e a psicologia comportamentalista enfocavam, fundamentalmente, a comparação entre a língua estrangeira e a língua materna, a fim de evitar “erros” na LE. Assim, a análise contrastiva e a psicologia comportamentalista, unidos à teoria gerativista de Chomsky, foram, até princípios dos anos 70, a perspectiva de ensino-aprendizagem presentes nas salas de aula de E/LE.²⁰

Chomsky (1959), e seus estudos sobre a gramática gerativa, apresenta uma nova perspectiva para o ensino da língua espanhola. Por postular que a linguagem só se realiza através de um processo mental e criativo, Chomsky centraliza suas análises na natureza, na origem da língua e na combinação sintática de seus termos. O referido linguista preocupou-se em conhecer o sistema de regras que compõe e organiza a língua. Assim como Saussure, Chomsky não nega a língua em sua realização social, porém este não é o seu objeto de interesse nos estudos da linguagem.

Novas teorias linguísticas permitiram constatar que a língua se constrói a partir de outros elementos que não somente os estruturais. A partir da década de 70, surge a sociolinguística, teoria que prima pelo caráter comunicativo da língua e pelos processos didáticos de ensino-aprendizagem. A estrutura deixa de ser o foco nos estudos sobre a linguagem, insere-se o sujeito e a língua em uso nesse processo. Comunicar-se, utilizando a língua estrangeira como ferramenta, é o objetivo maior da sociolinguística. A partir desta nova perspectiva, há uma profusão de livros didáticos, chamados de métodos, cujo enfoque principal é dar ao aluno instrumentos linguísticos que lhe permitam comunicar-se em contextos muitos específicos de uso da língua.

Dell Hymes (1972), aporta para a sociolinguística no âmbito de ensino de E/LE, o conceito de *competência comunicativa*. Sua teoria surge para opor-

²⁰ Cf. OLIVEIRA, Flávia. Monografia: La literatura en el aprendizaje de la lengua española, 2008.

se aos conceitos estruturalistas propostos por Chomsky, vigentes naquele momento:

Para Hymes, a Linguística trata da linguagem, para Chomsky, não. Por conseguinte, a noção de competência de Chomsky não tem nada a ver com a realização do comportamento linguístico, seja de caráter comunicativo ou de outro tipo. (WIDDOWSON, 1995, p. 84)

Segundo Hymes (1972, p. 29), a competência comunicativa “*se define como las capacidades de una persona y, como él dice, es dependiente del conocimiento tácito y de la habilidad para su uso.*” A habilidade de saber usar a língua constitui a competência comunicativa, no entanto o autor não nega o conceito de que é necessário também conhecer a estrutura dessa língua. Em sua perspectiva, os dois aspectos são interdependentes, a gramática figura como um recurso da linguagem. Seus conceitos se centram em como usar o conhecimento linguístico dentro de um contexto de uso da língua. Tais conceitos concebem a língua segundo um caráter bastante funcional, ou seja, o aluno deve saber utilizar a língua em situações específicas e previstas de uso da língua. Espera-se, por exemplo, que os aprendizes estejam aptos para atender chamadas telefônicas, responder um informe, fazer pedidos em restaurantes, pedir e dar informações na rua, etc.

A teoria que busca a competência comunicacional também questiona o valor da dicotomia “certo-errado”. Assim, o conceito de *variedades linguísticas* surge e ganha força. Considera-se que as formas de enunciação da linguagem dependem do contexto no qual se encontra o falante. Consequentemente, o *erro* só existe se o enunciado não condiz com seu contexto de uso. Dessa forma, postula-se que as variantes existem de acordo com os grupos sociais, que podem dividir-se conforme a idade dos interlocutores, a região a qual pertencem, o grupo social, o poder hierárquico, etc. Para a sociolinguística, saber adaptar-se às variedades linguísticas significa que o aluno alcançou um bom nível de competência comunicativa, suficiente para que este possa atuar na sociedade da língua estrangeira.

Na década de 90, o enfoque sobre o processo de ensino-aprendizagem de E/LE recai sobre a relação entre os agentes desse processo. Assim, a interação passa a ser o novo enfoque nos livros e nas aulas de LE. Nesta nova

perspectiva, cuja peça principal é a interação, o elemento cultural começa a ser valorizado e os livros passam a dedicar-lhe maior espaço. Conforme esta perspectiva, aprender uma língua estrangeira implica conhecer sua cultura e suas relações sociais, pois conhecendo estes elementos os alunos podem apropriar-se do uso da língua. A fim de ampliar o horizonte cultural dos alunos, gêneros textuais, tais como: publicidades, reportagens, classificados, letras de música, receitas, cardápios, etc., propagam-se a larga vista nos livros didáticos e nas aulas de LE. Pretende-se levar o aluno a interagir com tais gêneros, uma vez que para o referido enfoque, estes são representativos da cultura de um país. Mas, e os gêneros literários? Também estão presentes, supostamente, como representantes da cultura de um país. Entretanto, como se pode perceber na citação a seguir, a literatura está na aula de E/LE ainda conforme uma perspectiva funcional da língua, destinada a situações específicas de uso da língua, a serviço do desenvolvimento das habilidades linguísticas e das destrezas postuladas pelo *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, a saber: as habilidades leitora, escrita, auditiva e oral.

A literatura se faz presente em muitos livros, porém figurando, muitas vezes, como elemento de “decoração”, como um indicador de um aspecto cultural e, não raras vezes, como pretexto para análises linguísticas.

Conforme a perspectiva comunicativa e interacionista de ensino-aprendizagem, o êxito deste processo perpassa pela concepção cognitivista da aprendizagem, segundo a qual a aprendizagem sempre será resultado de capacidade interna de apreensão e uso dos conhecimentos adquiridos de cada indivíduo. Como afirma De Nardi (2003, p. 99):

A língua retorna, assim, à sua posição instrumental e o sujeito ganha ares de seu grande senhor, apropriando-se dela para expressar aquilo que seu pensamento criou. Além disso, a orientação cognitivista também faz com que se trabalhe com a memória como um lugar de armazenamento, cujos dados, uma vez acessados, permitem sua integração em novos campos de memória, que se relacionam com o conhecimento prévio do aprendiz, permitindo que sejam acessados e novamente utilizados quando isso se fizer necessário. A aprendizagem é, desse modo, um processo consciente e controlável.

As referidas teorias, aqui mencionadas sobre ensino-aprendizagem de línguas, ao longo desse breve histórico, não respondem às indagações que

dão vida à presente pesquisa, por conceberem a língua como homogênea e como instrumento. Consequentemente, o sujeito, segundo as referidas teorias, também tem sua heterogeneidade discursiva negligenciada. A preocupação em relação ao extralinguístico consiste em conhecer o contexto imediato de uso da língua, não as condições de produção da mesma.

A língua espanhola, como todas as línguas, é constitutivamente opaca, pois pela simples leitura de seu código linguístico não é possível identificar os sentidos que são da ordem do extralinguístico. Conforme os postulados da AD francesa, língua, tal como definimos no item 1.6 do capítulo primeiro do presente trabalho, é a realização material dos discursos. Partimos, sim, dessa materialidade para significar o que está na ordem do discurso.

Um texto literário com suas metáforas, alegorias, inversões sintáticas, que subvertem a ordem padrão da gramática normativa apontam para dizeres de discursos construídos sob uma base histórica, social, política e ideológica, que formam parte das condições de produção textual. O imaginário sobre o texto literário permite ao leitor abrir-se para a opacidade do texto. Tal imaginário aponta para o texto literário como opaco, ao contrário dos demais textos.

A opacidade forma parte da construção estética do texto literário, e esta percepção já está instaurada no senso comum, no inconsciente coletivo. Fato este que permite ao leitor encontrar-se com a literatura já esperando encontrar em sua materialidade um caminho cheio de trilhas que convidam à busca da construção de sentidos.

O leitor parte da materialidade linguística, recuperando memórias, não para entender o que está no texto, mas para significar e ressignificar o que está no interdiscurso. Nesse processo, as falhas, os interditos, o silêncio do texto fazem parte da opacidade constitutiva da língua, que por si só nunca dirá nada. O texto, literário ou não, não encerra em si toda significação. O leitor, mesmo possuindo conhecimento sobre as condições de produção de uma obra, não é capaz de significar o texto, apenas recorrendo à análise da materialidade linguística. Há um fundamental diálogo entre esta materialidade e a história, entre os elementos que envolvem toda a produção textual, como as condições de produção, o perfil do autor, de que lugar social este escreve, como suas obras dialogam umas com as outras, etc. A partir desse diálogo, o leitor, desde

o lugar que ocupa como sujeito discursivo, realiza conexões, no processo de resgate de memórias, entre a diversidade de aspectos extralinguísticos, relacionando-os com os linguísticos para, assim, conferir sentido ao texto. O sentido é resultado do processo de ligação dos fios linguísticos e não linguísticos que envolvem a tessitura de um discurso, que se materializa textualmente.

Aquele que busca aprender uma nova língua é um sujeito, constitutivamente, interpelado por discursos de distintas ordens. E esse atravessamento é da ordem do inconsciente. A existência humana implica necessariamente a imersão em mundo de dizeres, um universo discursivo que se entranha na memória do sujeito, que lê o mundo conforme o universo discursivo, no qual está inscrito. O aprendiz de línguas estrangeiras busca um lugar no universo discursivo da língua do *outro*. Trata-se de um querer sentir, estar, viver e ser sujeito que lê o desenrolar da vida dessa sociedade *outra* e, sobretudo, dialoga e se inscreve discursivamente neste viver. Como afirma Orlandi (1996, p.138):

o falante sabe a sua língua, mas nem sempre tem o “conhecimento” do seu dizer: o que diz (ou compreende) tem relação com o seu lugar, isto é, com as condições de produção de seu discurso, com a dinâmica de interação que estabelece na ordem social em que ele vive. Lugar, aliás, que é o lugar próprio para se observar aquele que fala.

Logo, podemos afirmar que é a partir do lugar social que os sujeitos ocupam na língua estrangeira que se pode afirmar se o sujeito/aluno fala fluentemente essa língua *outra*, na medida em que ele é capaz de relacionar as condições de produção de um discurso dentro do movimento de interação social na língua *outra*. Entendemos, aqui, fluência como o inscrever-se nas relações sociais e discursivas que se materializam na língua estrangeira.

Na sala de aula de E/LE, temos alunos, aqui concebidos como sujeitos discursivos, descentrados, que vivem em um mundo heterogêneo. Temos as concepções de ensino e de linguagem que defendem a homogeneização da língua, desconsiderando os discursos que dela podemos acessar, e desse aluno/sujeito que, constituído heterogeneamente, se encontra forçado a lidar com uma língua, que representa uma cultura apontada como homogênea.

Encontramos na literatura, dada a sua constituição esteticamente subversiva, a língua ainda mais opaca. Concebemos também texto como o lugar do encontro de discursos na língua espanhola. Desse encontro, os sentidos se constroem, os alunos/sujeito ocuparão um lugar nessa rede discursiva dessa língua *outra*, encontrando nela uma nova identidade e resignificando a própria identidade, construída no universo discursivo da língua materna.

3.2 Do objeto de análise

Como observaremos nas análises a seguir, no atual quadro de ensino brasileiro, predomina uma perspectiva que concebe língua como instrumento de comunicação e o sujeito, como dono de seu dizer, imune aos discursos que o constituem e o circundam. Logo, não há espaço para um tratamento do texto literário nos livros didáticos, que trabalhe a heterogeneidade constitutiva dos discursos literários, uma vez que esta não é a visão que se tem sobre sujeito e língua, menos ainda sobre o texto literário.

Para realização das referidas análises, dividimos nosso *corpus* em dois grandes blocos, sendo o primeiro referente ao tratamento dado ao texto literário por livros que possuem o selo de aprovação do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* e com o *Plan Curricular do Instituto Cervantes*, e o segundo bloco discutirá o tratamento dos textos literários nos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. A escolha dos mencionados parâmetros de ensino ocorreu devido ao fato de que no Brasil, nas escolas de idiomas, os livros adotados, majoritariamente, serem aqueles aprovados pelos parâmetros europeus de referência para o ensino de línguas. Já nas escolas de ensino regular, o parâmetro seguido é o brasileiro: o PNLD.

3.2.1 Conforme os parâmetros europeus: o predomínio da perspectiva comunicativa

Analisaremos, a seguir, o livro didático (LD): *Curso de Español para extranjeros – ELE Actual*, nível B2²¹ (2011). Referir-nos-emos a tal livro ao longo do trabalho através da sigla LD1.

O referido livro tem como proposta didática, apresentada em sua introdução, basear suas atividades para atender às funções comunicativas da língua espanhola (Cf. anexo 1). Pretende, também, dotar o aluno de condições para “garantir” o uso da língua, além de direcioná-lo para o DELE – Diploma de Español como Língua Estrangeira. Este é um dos exames de proficiência, em língua espanhola, mais comumente realizado no Brasil. Há uma seção chamada “contenidos socioculturales”, o que mostra a preocupação dos autores da referida obra em inserir os discentes no universo cultural da língua espanhola, tanto da variante latinoamericana como da peninsular. Busca-se, nesta seção, integrar conteúdos culturais e linguísticos.

Entretanto, a literatura surge na unidade 8 do livro (Cf. anexo 1), figurando como elemento representativo da cultura hispana, na seção “además”. O próprio nome da seção “además”, que pode ser traduzido ao português como “além de”, já mostra que o elemento cultural é algo que está além da língua. Como analisaremos, mais adiante, este “além”, no referido LD, representa uma dissociação entre língua e cultura, aqui representada pela literatura. Da interrelação entre língua e discursos, constroem-se os sentidos. Esse “además” poderia ter sido tratado, considerando que o sentido do texto literário está “mais além” do dito, isto é, está no atravessamento sócio-discursivo e ideológico que a língua sofre e que circunda uma referida produção literária. A seção “además” é definida pelo próprio livro como o momento de maior enriquecimento linguístico, através das atividades propostas, para a necessidades específicas de uso da língua. Fato que corrobora o que afirmamos no parágrafo anterior sobre o valor do “além de” adotado por este LD. Há, aqui, uma evidente preocupação em dotar os alunos

²¹ Conforme o *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, o qual está dividido em seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1, C2, expresando, assim, uma gradação de domínio da língua.

de arcabouço lexical específico para situações de uso da língua em um momento de imediatismo contextual.

Nesta seção, tem-se um fragmento do conto *El puercoespín mimoso*, de Mario Benedetti. A função deste texto no LD1 é realizar análises semânticas e trabalhar com expressões idiomáticas que envolvem nomes de animais. Há uma tentativa, com esta proposta, de realizar um trabalho contextual, ou seja, levar os alunos a perceberem em que outras situações de uso da língua tais expressões poderiam ser aplicadas.

Percebe-se que a referida atividade com o conto de Benedetti atende exclusivamente a funções comunicativas da língua. O texto, enquanto literatura, não é sequer analisado. O texto literário figura, neste momento, como lugar de aquisição de vocabulário e seus possíveis usos. A estética literária não é em nenhum momento discutida, tampouco os alunos são instigados a recuperar memórias, enquanto sujeitos discursivos, para ressignificar o texto. O conto de Benedetti perde, nesta atividade, seu caráter discursivo e, também, sua dimensão literária.

Na unidade “Repaso” do LD1, a atividade proposta utiliza um fragmento da obra *Cien Años de Soledad*, de Gabriel García Márquez. Antes de iniciar a leitura do fragmento, algumas perguntas são realizadas a fim de situar o leitor sobre as condições de produção da obra. Este é um fato positivo, pois sabemos que todo texto é construído conforme um momento histórico e social, e o autor, enquanto sujeito discursivo, está imerso neste universo. Porém, a análise do referido fragmento, enquanto texto literário, situado neste universo de dizeres e saberes, não se realiza. Pois, a atividade proposta utiliza o texto de García Márquez como instrumento para exploração do léxico e seus usos.

O processo de leitura de um texto envolve muito mais que o reconhecimento do código linguístico. Orlandi, em *A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso* (1996), chamou este reconhecimento de *leitura parafrástica*, sendo esta aquela em que se busca o reconhecimento e a reprodução do sentido dado pelo autor no ato de escrita. Não negligenciamos, aqui, esta leitura, apenas afirmamos que a construção de sentido de um texto não se limita somente às intenções do autor, sobretudo ao considerar que estas intenções não pertencem, exclusivamente, ao consciente daquele que escreve. Orlandi, na mesma obra, postula que o processo de

produção de leitura ocorre na interação entre leitor e texto através da leitura parafrástica, bem como da *polissêmica*, segundo a qual ocorre a “atribuição de múltiplos sentidos ao texto.” (1996, p. 200) Tais processos de leitura ocorrem em diferentes níveis de inferência, conforme a constituição discursiva do sujeito/leitor, mas é, entretanto, um processo de comunhão que guia a produção de leitura. Ler implica ir além deste código, é considerar que o sentido não está no código, tampouco na materialidade do texto, mas no atravessamento da história nessa materialidade, o sentido se produz no encontro da materialidade da língua com a história. Nesta atividade, tem-se a análise do texto pelo texto e, conseqüentemente, o seu valor estético e discursivo é ignorado. Há o predomínio da leitura parafrástica, definida por Orlandi, isto é, o leitor tem função receptiva, ele apenas assimila as informações que constam na superfície do texto.

O fato de trabalhar apenas com um fragmento da obra demonstra como a dimensão do texto literário é abstraída. Perde-se a noção do todo da obra, pois são as conexões construídas ao longo da leitura que nos permite construir sentidos, através dos discursos que nela se entremeiam. A fragmentação de uma obra reflete uma concepção de linguagem em que seus elementos são estudados isoladamente, negligenciando que toda obra traz consigo discursos que se tecem por uma rede discursiva, através da interrelação entre as materialidades discursivas e linguísticas. A fragmentação dessa rede impede a construção de sentidos que o texto literário produz, pois é pelo diálogo entre as partes do texto com o que está além dele, ou seja, no discurso, que os sentidos se constroem.

Na questão de letra A, o autor do LD1 pergunta ao aluno: *¿Te gusta lo que escribe y su estilo?* Esse é o único momento em que se realiza uma pergunta que foge do linguístico. No entanto, trata-se de uma questão que pede muito pouco do aluno quando pensamos que este pode recuperar um vasto universo de memórias e discursos para atribuir sentido à obra de García Márquez e, logo, discuti-la e refletir sobre o quê dela ecoa. Com esta atividade o aluno não se ocupa, efetivamente, do texto, ele não é concebido como leitor, pois para responder a *¿Te gusta(...)?*, da forma como está proposto no LD1, o aluno não precisa trabalhar com o texto em sua dimensão discursiva, basta

opinar como sujeito empírico sem sofrer as inquietações que o texto literário provoca.

No enunciado da questão de letra B, o autor do livro pede aos alunos que relacionem *contenido y medios de comunicación*. Ao lançar essa proposição, evidencia-se que o livro entende que o texto contém significados em sua materialidade, sendo esta a detentora única dos mesmos. Não se parte da análise linguística para buscar entender o quê da ordem discursiva se diz, bem como entender porquê o dito, linguisticamente, está de uma forma e não de outra; quais implicações essa construção linguística traz para tessitura do discurso. Estas são importantes questões poderiam ter sido abordadas pelo referido LD, mas que se perderam diante da preocupação em, apenas, explorar o vocabulário da língua. O problema não é a análise do vocabulário ou a exploração de novos contextos de uso do léxico, mas o fato de a isso se restringir a abordagem do texto literário, tomado não como material de análise, mas como instrumento para o estudo do vocabulário e/ou da gramática. A partir das relações que se estabelecem entre língua e discurso, é que os fios da rede discursiva se entrelaçam e ganham sentido(s). O livro adota uma proposta de análise semântica semelhante no enunciado de letra C, no qual diz-se: *Busca en el texto palabras que significan...* As palavras, por si só, não significam, é preciso inseri-las em um contexto, recuperando suas condições de produção e as memórias que nela se instauram para assim atribuir-lhes valor.

Ainda na mesma seção do LD1, tem-se o poema *A Elisa*, de Gustavo Adolfo Bécquer. Foram suprimidas do referido poema algumas palavras, para que os alunos as escrevam, preenchendo o texto, segundo o áudio que escutarão, no qual o poema é recitado. O objetivo principal da atividade com o poema de Bécquer é trabalhar a compreensão auditiva e a pronúncia dos alunos, pois se pede, também, que os mesmos recitem o poema, reproduzindo a entonação daquele que o recita no áudio. Em nenhum momento, é incentivada uma discussão sobre os elementos prosódicos comuns a esse gênero literário. Pede-se apenas a repetição de um modo de pronunciar. Na questão de letra C, surge a seguinte indagação sobre o valor significativo do poema: *¿Tiene este poema un tono optimista o pesimista? Explícaselo a tu compañero*. Conforme o enunciado, os possíveis sentidos evocados pelo poema estão no texto, em sua materialidade linguística, não se constroem a

partir dela. Isto está demonstrado no enunciado de número quatro, o qual afirma que o poema está *incompleto*. De acordo com este enunciado, entendemos que a completude de um texto incide apenas na inserção de palavras certas.

O que torna um texto, então, completo? Há texto completo? Se concebemos sujeitos/leitores e sujeitos/autores como constituídos heterogeneamente e interpelados por discursos de distintas ordens, sabemos que não há texto completo. Este se constrói e reconstrói em cada movimento de leitura. É no conjunto do todo, no diálogo intra e interdiscursivo que os textos se resignificam. O referido LD, ao propor tal atividade, silencia os sentidos que podem ecoar do texto, impedindo o aluno, que está limitado a preencher lacunas linguísticas, de enveredar pelos interditos do texto na busca por entender as lacunas discursivas inerentes a todo texto. A leitura de um texto pede a leitura do que está além deste lugar linguístico, cobra do leitor um reativar memórias, um criar ligações entre os fios discursivos que se interrelacionam no corpo do texto e nos remetem ao que está além dele. Neste e por este movimento, o texto ganha sentido. Ratificamos, entretanto, que não é a completude do texto, no sentido positivista da determinação de um significado único do texto, que buscamos. Não queremos essa completude, queremos os dizeres que surgem das falhas, da incapacidade que todo texto tem de dizer tudo. Conforme Orlandi (1996, p. 194):

Entendemos como incompletude o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos. Assim, o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem – este intervalo – não é vazio, é o espaço determinado pelo social.

Tanto o espaço social ocupado por Bécquer, em um dado momento histórico, bem como o espaço social do aluno no momento da produção de leitura são momentos discursivos desconsiderados nesta atividade.

Os alunos são indagados sobre seus hábitos de leitura, mas nenhuma reflexão é instigada acerca do poema e dos sentidos que se constroem a partir dele. A *Elisa* tem seu valor poético e discursivo limitados ao significado que o dicionário determina. O autor deste LD aponta o texto como detentor de

sentidos, no entanto a atividade proposta não deveria buscar o sentido do texto, mas os sentidos que ele produz. (Cf. ORLANDI, 2003)

Un poema

a Lee este poema incompleto. Puedes usar el diccionario.

A ELISA

Para que los con tus ojos grises,
para que los con tu clara voz,
para que de emoción tu pecho,
hice mis versos yo.

Para que encuentren en tu pecho asilo
y les juventud, vida y calor,
tres cosas que yo ya no puedo darles,
hice mis versos yo.

Para gozar con mi alegría,
para que tú con mi dolor,
para que palpar mi vida,
hice mis versos yo.

Para poder poner ante tus plantas
la ofrenda de mi vida y de mi amor,
con alma, sueños rotos, risas, lágrimas,
hice mis versos yo.

GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER: *Rimas*.

b Completa el poema con estas formas verbales. Luego, escucha y comprueba.

cantes sufras sientas des
llenen hacerte leas

c ¿Tiene este poema un tono optimista o pesimista? Explícaselo a tus compañeros.

d Escucha el poema de nuevo y presta especial atención a la entonación, a las pausas y al ritmo.

e Escucha cada verso y repítelo las veces que consideres necesarias. No te olvides de unir algunas palabras con otras que empiezan por vocal. Por ejemplo: "tus_ojos", "de_emoción".

f Ahora recítalo ante un compañero y escúchale a él recitarlo. Comentad si creéis que podéis recitar mejor alguna parte del poema e intentadlo.

g Comenta con tus compañeros las respuestas a estas preguntas.

- ¿Lees poemas en tu lengua? ¿Cuándo y por qué lo haces?
- ¿También lees alguna vez poesía en español? ¿Se lo recomiendas a tus compañeros?

ciento cuarenta y dos 142

Na unidade 12 do LD1 (Cf. anexo 2), na seção “Descubre España y América Latina”, apresentada como “contenidos socioculturales”, trabalha-se com um fragmento da obra *Historia Secreta de una Novela*, de Mario Vargas Llosa, cuja atividade proposta também consiste em, a partir da leitura do texto, realizar atividades de análise semântica e comprovar se o aluno é capaz de decodificar um texto, este considerado como detentor único de toda significação. Como demonstrado nas seguintes perguntas: *¿Qué y dónde estaba estudiando Mario Vargas Llosa cuando decidió ser escritor?; ¿Le interesaban mucho esos estudios?; ¿Qué había creado antes de tomar esa decisión?* Estes são apenas alguns exemplos dos questionamentos realizados aos alunos na atividade proposta do livro. Indagações que cobram do aluno uma leitura parafrástica que o mantém na superfície do texto, isto é, apenas no nível da materialidade linguística. O aluno não é instigado a recuperar a memória discursiva que envolve o período de produção de Vargas Llosa, tampouco há um convite a enveredar pelas obras do autor, conhecendo, assim, seu perfil como escritor e os discursos que ecoam de seus textos. A referida atividade não mobiliza o aluno em busca de ir além do que diz o texto.

Conforme podemos observar nas análises aqui realizadas, a literatura em LD1 é sempre um instrumento para análises linguísticas. A função do livro é munir o aluno de um vocabulário suficiente para que este possa utilizá-lo quando necessário, em contextos imediatos de uso da língua, concebendo o texto como acabado, fechado nele mesmo. De acordo com Orlandi (1996, p. 194), a “relação com a exterioridade, com a situação – contexto de enunciação e contexto sócio-histórico – mostra o texto em sua incompletude.” Esta incompletude, como mencionamos anteriormente, faz parte do jogo discursivo. Na tentativa de encontrar o que se quer dizer nas lacunas do texto, o sujeito/leitor recupera discursos prévios e estabelece uma relação não somente intertextual, mas interdiscursiva, para assim atribuir possíveis sentidos ao que lê. Ou seja, a interrelação não se realiza somente no âmbito dos textos, enquanto materialidade linguística, mas também entre os discursos que os entremeiam: o quê do âmbito linguístico aponta para os discursos. Tal processo de relações configura a produção de leitura, logo de sentidos para o texto.

Temos, então, em LD1, concepções de língua como ferramenta e de sujeito como receptor e reproduzidor de informações. A opacidade da língua, que traz consigo falhas e brechas, as quais nos levam a ressignificar o texto, é uma concepção que, claramente, não se faz presente no referido livro. A constituição sócio-histórica e ideológica dos alunos/sujeito, buscando ocupar um lugar discursivo em *outra* língua, também é uma concepção inexistente, o que afasta o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola de uma perspectiva que entende língua e sujeito como indissociáveis no jogo discursivo. Sabemos que os sujeitos não são passivos, receptores e reproduzidores de informações, e que estas tampouco são homogêneas. A literatura tem negligenciadas a sua estética e sua capacidade de mobilizar o imaginário sobre uma sociedade e sobre o próprio texto literário. Entendemos imaginário²², aqui, como aquilo que é da ordem do inconsciente coletivo. É, também, o imaginário sobre o texto literário que predispõe o leitor a dialogar com o mesmo, considerando sua estética, constitutivamente, mais porosa que

²² Cf. item 2.4

os textos não literários, como mencionamos no capítulo anterior acerca das características do texto literário.

A literatura traz consigo novos referenciais discursivos que nos levam a repensar o dito em verso e prosa, para assim ressignificá-lo. Nas referidas atividades, ignora-se o poder instigador do texto literário que compele o aluno/sujeito a revirar memórias na língua materna e na língua *outra*, bem como a buscar conhecer as condições de produção do texto para assim dar-lhe sentido, ressignificá-lo a cada vez que é lido, ratificando ou rechaçando os sentidos que o próprio sujeito/leitor lhe atribui. Não são realizados movimentos de produção de sentidos, nem de inscrição do sujeito do dizer da língua estrangeira. O aluno, como sujeito discursivo, não é convidado a ressignificar o texto, buscando encontrar que discursos o interpelam, logo não há tomada de posição, por parte do sujeito/leitor, frente a este encontro, já que ele não é sequer fomentado.

3.2.2 Quando a cultura é o enfoque que perde o foco

Analisaremos, neste item, o livro *Viva la Cultura en España* (2008), nível B2. As referências a esse livro serão realizadas através da sigla LD2.

Na introdução do referido livro (Cf. Anexo 3), o elemento cultural é apresentado como objetivo principal. Pretende-se dotar os alunos de referências sobre a cultura e a civilização espanholas. Este é um importante elemento que deve estar presente nas aulas de LE, pois sabemos que aprender uma língua implica necessariamente conhecer o meio sociocultural no qual esta língua vive. Sabemos, entretanto, que a língua espanhola é a segunda língua mais falada no mundo. Só na América Latina, há 20 países cuja língua oficial é o espanhol. Porém, as variantes latinoamericanas da língua espanhola não são abordadas, elas são silenciadas, conseqüentemente também se calam os seus referenciais culturais e, com isso, sua rica produção literária. Apagar tais referentes culturais significa apagar a importância social e histórica da América Latina, corroborando com a já tão fomentada visão nas salas de aula brasileiras de que a variante peninsular é a padrão, abstraindo das demais sua importância.

A literatura figura no referido livro como elemento cultural, representativo da sociedade espanhola. No capítulo IV, intitulado “Cultura”, há uma seção de duas páginas dedicada a “las manifestaciones literarias” (Cf. Anexo 4) do espanhol peninsular. Trata-se da literatura medieval, brevemente contextualizada historicamente, para em seguida mencionar algumas obras deste período. Na atividade proposta, utiliza-se um fragmento do clássico espanhol *Lazarillo de Tormes*, utilizam também um pequeno quadro explicativo sobre o Siglo de Oro. É proposto aos alunos citar nomes de autores e obras do referido período. Com o fragmento de *Lazarillo*, pede-se um resumo.

Assim, como em LD1, tem-se a análise apenas do fragmento da obra. Fato indicador de que texto e língua não são vistos a partir dos diálogos com os discursos que se cruzam na construção textual. O todo da obra, os jogos discursivos, a relação entre materialidade linguística e discursiva na construção de sentidos ao longo de toda a obra são negligenciados no momento em que esta atividade é restringida à análise de um fragmento, que fala desde uma ínfima parte dentro do conjunto da obra.

Ainda na seção sobre “las manifestaciones literarias”, há uma sucinta explanação sobre o que foi o Neoclassicismo, o Romantismo, o Realismo e a Literatura Moderna do século XX. Alguns autores são citados, entre eles: Miguel de Cervantes. Diante dessa breve passagem pelos principais movimentos da literatura espanhola, constatamos que o texto literário é, mais uma vez, utilizado como instrumento que, supostamente, insere o aluno no universo cultural da língua estrangeira. Nota-se que os autores do livro sabem da importância do elemento cultural estar presente nos LD e nas aulas de E/LE, e que a literatura forma parte desta cultura. Mas, não se trata o texto segundo sua dimensão literária, uma vez que este é concebido, pelo referido LD, como ferramenta para testar a capacidade cognitiva dos alunos em indicar nomes dos autores destacados do movimento literário.

Nossa crítica a essa proposta deve-se ao fato de considerarmos que o texto literário não é escrito para essa prática. A fruição e o apropriar-se da riqueza linguística, com seus jogos polissêmicos e metafóricos para criar alegorias da vida, são características negligenciadas nesse tratamento do texto literário. Como afirma Barthes (2010, p.28), “a fruição é indizível, interdita. Remeto a Lacan: ‘o que é preciso considerar é que a fruição está interdita a

quem fala, como tal, ou ainda que ela só pode ser dita entre as linhas' (...)". Logo, o leitor é impedido de deixar-se levar pelo poder da fruição, caminhando pelas entrelinhas, pelo inconsciente, num revirar memórias, em busca de significação, ao exigir-se dele, unicamente, a memorização de nomes e fatos históricos e a análise fragmentada do texto literário. A obra *Lazarillo de Tormes* tem sua historicidade e a diversidade de sentidos, sugeridos em seus parágrafos, abstraídas. Não se fomenta nenhuma discussão acerca da obra, menos ainda sobre os referidos movimentos literários. Tampouco se instiga uma reflexão sobre a importância destes para a sociedade espanhola, sobre o quê da constituição sócio-histórica e ideológica daquele povo ecoa a partir dos discursos que se materializaram em tais movimentos literários.

A preocupação do LD2 consta em dotar o aluno de uma memória particular constituída por nomes de autores e obras que, por si só, nada dizem sobre a cultura espanhola. Portanto, o foco do LD2, que é a cultura, se perde ao ceder lugar à preocupação com a simples memorização de elementos que tanto têm a dizer sobre a cultura espanhola.

3.2.3 Quando o tratamento da literatura depende apenas do professor

A seguir, analisaremos o livro *Prisma – Método de Español para Extranjeros* (2007), nível A2. Aqui representado pela sigla LD3.

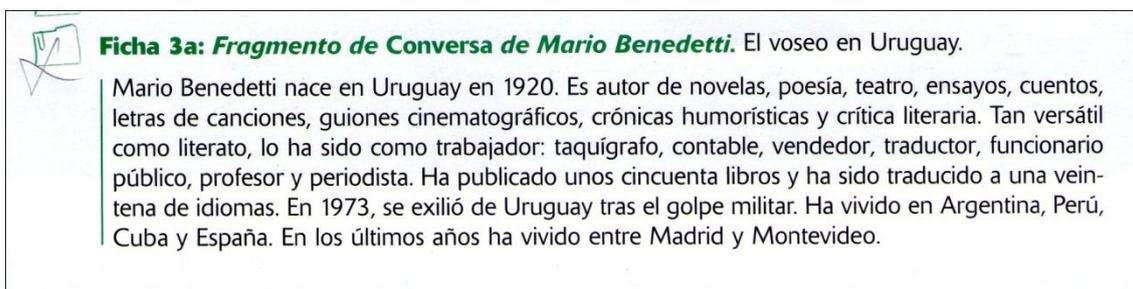
Assim como LD1, LD3 também afirma em sua introdução que segue, como tendência metodológica, a perspectiva comunicativa. Afirma, também, respeitar a diversidade dos discentes e docentes. Tem como objetivo principal dotar o aluno de estratégias e conhecimentos necessários para o uso da língua no mundo hispano. Contrariamente a LD2, LD3 contempla as variantes latinoamericanas da língua espanhola.

O que mais nos chamou a atenção neste livro é que a literatura aparece em todas as unidades didáticas indicadas no índice como "contenido cultural" (Cf. Anexo 5). São sugeridos nessa seção de "contenido cultural", apenas nomes de autores, enquanto as obras literárias dos mesmos só aparecem no *Prisma del Profesor* (o livro do professor), mas tais textos não aparecem ao longo do livro o que implica deduzir que cabe ao professor buscá-los, como material extra. Ademais, os textos literários não são tratados conforme a

estética literária nem como discurso inserido em uma materialidade histórica e social. Em todas as unidades do LD3, são sugeridas atividades como as que aqui demonstraremos, mudando apenas o texto literário.

Na unidade 1 do livro do aluno, o escritor Mario Benedetti é indicado, dentro da seção “contenidos culturales”. Já no livro do professor (Cf. Imagem 1), há uma pequena biografia sobre o autor e a indicação para que o professor busque e trabalhe com o fragmento de *Conversa*, tendo este texto como função trabalhar o voseo, no Uruguai. Tem-se nesta proposta de atividade, com o texto de Benedetti, o texto como instrumento para análises linguísticas. A prioridade dada a esse tipo de análise impede que ecoem os elementos discursivos que envolvem o uso do voseo. Não são fomentadas reflexões sobre a dimensão social e ideológica que essa variante linguística representa não somente no Uruguai, mas também nos demais países onde essa é a variedade predominante. A biografia e a produção literária do poeta uruguaio são apenas indicadas, como se vê na imagem a seguir, não se pretende, com esta atividade, recuperar as condições de produção do texto para que o alunado possa de fato compreender a dimensão sócio-histórica e ideológica do voseo e sua intrínseca relação com a vida e obra de Mario Benedetti.

Imagem 1



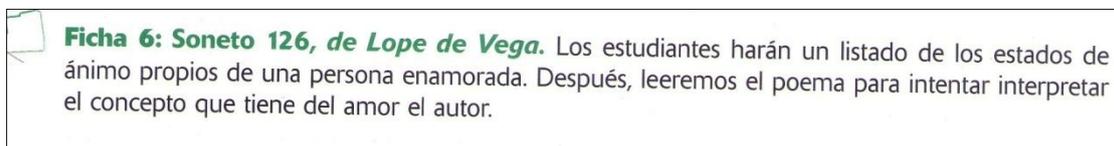
Ficha 3a: Fragmento de Conversa de Mario Benedetti. El voseo en Uruguay.

Mario Benedetti nasce en Uruguay en 1920. Es autor de novelas, poesía, teatro, ensayos, cuentos, letras de canciones, guiones cinematográficos, crónicas humorísticas y crítica literaria. Tan versátil como literato, lo ha sido como trabajador: taquígrafo, contable, vendedor, traductor, funcionario público, profesor y periodista. Ha publicado unos cincuenta libros y ha sido traducido a una veintena de idiomas. En 1973, se exilió de Uruguay tras el golpe militar. Ha vivido en Argentina, Perú, Cuba y España. En los últimos años ha vivido entre Madrid y Montevideo.

Na unidade 2, no livro do aluno em “contenidos culturales”, sugere-se Lope de Vega. Vale lembrar, que não há nenhuma indicação de obras do referido autor. Tal indicação aparece apenas no livro do professor (Cf. Imagem 2), o qual deve utilizar o *Soneto 126*. Como atividade proposta, pede-se que o docente anime os alunos a escrever uma lista com os estados de ânimos comuns a uma pessoa enamorada, em seguida deverão ler o poema para interpretar o conceito de amor do autor.

O autor do LD3, ao propor a atividade acima mencionada, entende que o “conceito de amor” está no texto e dito, apenas, pelo autor. Sabemos que o autor é um sujeito empírico, munido de intenções ao escrever, porém este não é o único sujeito que intervém na construção do texto. Ao longo da escritura do mesmo, o autor, inconscientemente, se afasta dessa posição empírica para dar lugar às vozes discursivas que fazem parte de sua constituição enquanto sujeito discursivo situado e interpelado sócio-histórica e ideologicamente por discursos que escapam ao domínio da consciência daquilo que se diz. O sujeito/leitor conferirá ao texto diferentes leituras, resultantes do que lhe constitui discursivamente. Por conseguinte, não podemos esperar que o aluno, como sujeito/leitor, interprete *el concepto que tiene del amor el autor*. (Cf. Imagem 2) Este conceito se constrói a partir da leitura e das concatenações entre as vozes que dialogam no texto e com o texto.

Imagem 2



Conforme esta proposta de atividade com o Soneto de Lope de Vega, o sentido do texto está em seu autor, enquanto indivíduo, que, por sua vez, imprime no corpo de seu texto as suas intenções. De acordo com os postulados de Foucault (2009), em *Arqueologia do Saber*, o autor ocupa uma posição de sujeito na tessitura do texto. Recordamos que todo texto é constitutivamente opaco, isto é, os sentidos não estão impressos em sua materialidade linguística. Entretanto, é a partir dessa materialidade e do diálogo com o que está na ordem do discurso que podemos acessar o conjunto de saberes sócio-históricos e ideológicos que formam parte do texto.

3.2.4 ¿“Un poco de literatura”?

O livro analisado em questão intitula-se *Abanico* (2011), Nível B2. Referido, aqui, pela sigla LD4.

Começemos por analisar o prólogo (Cf. Anexo 6) deste livro, no qual diz que se trata de um método comunicativo, deixando claro que opta por uma perspectiva de uso funcional da língua e o desenvolvimento das habilidades leitora, escrita, oral e auditiva. A concepção de língua defendida por LD4 também é instrumental, pois como está claro no prólogo: *pretendemos que el estudiante perciba que al aprender una lengua está accediendo a una cultura.* (2011, p. 7) Com esta afirmação, concluímos que a língua é o instrumento que permite conhecer essa cultura, não o contrário. Não se percebe que há nesta relação uma via de mão dupla, não há nunca uma direção única, cujo ponto de partida é a língua. Na tentativa de inserir o elemento cultural, o livro adota *aspectos más sofisticados* (ibid), porém não explica o porquê de assim considerá-los. A saber, tais aspectos são: a arte, a literatura e a história.

No índice, em cada capítulo há uma seção intitulada “un poco de literatura”. Já no primeiro capítulo, aparece um fragmento de *El Quijote*, de Miguel de Cervantes. Tal fragmento serve como pretexto para trabalhar o vocabulário do corpo humano, uma vez que esta é a unidade temática no referido capítulo e que neste fragmento muitas partes do corpo humano são mencionadas.

13. Un poco de literatura

A Este es casi el único retrato que hay del escritor Miguel de Cervantes, el autor de *El Quijote*. Para usar lo que has aprendido en esta unidad de un modo diferente, intenta describirlo en tres o cuatro frases. Después, puedes leer el retrato que él hizo de sí mismo:

Miguel de Cervantes, Prólogo a las *Novelas ejemplares*

“Este que veis aquí, de rostro aguilano, de cabello castaño, frente lisa y desembarazada, de alegres ojos y de nariz escarba, aunque bien proporcionada; las barbas de plata, que no ha veinte años que fueron de oro; las bigotas grandes, la boca pequeña, los dientes ni menudos ni engrosados, porque no tiene sino acia, y éstos mal acondicionados y peor puestos, porque no tienen correspondencia los unos con los otros; el cuerpo entre dos extremos, ni grande, ni pequeño; la color vivo, antes blanco que morado; algo cargado de espaldas, y no muy ligero de pies. Este digo, que es el rostro del autor de *La Galatea* y de *Don Quijote de la Mancha*, Partado... llamase comúnmente Miguel de Cervantes Saavedra.”

B El escritor habla de partes del cuerpo que están en el cuadro y otras que no, con la información que da en el texto, ¿hay algún artista en la clase que se atrevería a dibujarle el cuerpo?”

veintinueve 29

Com esta atividade, perde-se o valor discursivo, histórico, artístico e social da memorável obra de Cervantes. Seu texto é recortado para servir de material para aquisição de vocabulário. Os alunos, desta forma, são concebidos como indivíduos destituídos de sua constituição social e discursiva.

No capítulo 2, também na seção “un poco de literatura”, há um fragmento do conto *A Margarita Debayle*, de Rubén Darío. Tal conto é apresentado, no próprio enunciado da atividade proposta, como antigo, assim como o estilo, os protagonistas e suas palavras também o são. Darío tem seu conto recortado, dividido em partes aleatórias e os alunos devem reorganizar o conto, conforme os significados que consigam captar nestas partes. Sim, nestas partes recortadas, é nelas que está o significado, conforme postula a atividade proposta. Os alunos devem reorganizar tal conto também para não dormir, dado que este é apresentado como antigo, chato e desinteressante, tal como se observa no seguinte enunciado: *b. Para que con el cuento no os durmáis, tendréis que trabajar vosotros un poquito.* (2010, p. 42)

Érase una vez

8. Un poco de literatura

a Os vamos a contar un cuento. Un cuento antiguo, al estilo antiguo, con protagonistas antiguos y palabras antiguas. Su autor es Rubén Darío (1867-1916), un poeta nicaragüense que vivió y trabajó en España a finales del siglo XIX y principios del XX. Se llama “A Margarita Debayle” y empieza así:



Margarita, está linda la mar,
y el viento,
lleva esencia sutil de azahar;
yo siento
en el alma una alondra cantar;
tu acento.
Margarita, te voy a contar
un cuento.

b Pero para que con el cuento no os durmáis, tendréis que trabajar vosotros un poquito. Os damos los fragmentos desordenados y vosotros tendréis que ponerlos en orden. Es la historia de un rey y de las aventuras de su hija en una estrella. Poneos manos a la obra si queréis saber lo que les sucedió a estos personajes fantásticos. Fijaos en que están señaladas la primera estrofa (“Este era un rey que tenía...”) y la última (“Y así dice...”).

Una tarde la princesa vio una estrella aparecer; la princesa era traviesa y la quiso ir a coger.

La princesa no mentía. Y así, dijo la verdad: “Fui a cortar la estrella mía en la azul inmensidad”. (...)

Y el papá dice enojado: “Un castigo has de tener: vuelve al cielo y lo robado vas ahora a devolver”.

Y el rey dijo: “¿Qué te has hecho? Te he buscado y no te hallé; y, ¿qué tienes en el pecho, que encendido se te ve?”

Pues se fue la niña bella, bajo el cielo y sobre el mar, a cortar la blanca estrella que la hacía suspirar.

Este era un rey que tenía un palacio de diamantes, una tienda hecha del día y un rebaño de elefantes.

Y siguió camino arriba por la luna y más allá; mas lo malo es que ella iba sin permiso del papá.

Y el papá dice enojado: “Un castigo has de tener: vuelve al cielo y lo robado vas ahora a devolver”.

Cuando estuvo ya de vuelta de los parques del Señor, se miraba toda envuelta en un dulce resplandor.

12. Y así dice: “En mis campiñas esa rosa le ofrecí; son mis flores de las niñas que al soñar piensan en mí. (...)

La quería para hacerla decorar un prendedor, con un verso y una perla, y una pluma y una flor. (...)

un quiosco de malaquita, un gran manto de tisú y una gentil princesita, tan bonita, Margarita, tan bonita como tú.

42 cuarenta y dos

Não se trata de “un poco de literatura”, simplesmente não se trata a literatura. Trata-se um amontoado de palavras de autores famosos que escrevem em língua espanhola e que permitirão ao aluno conhecer essas palavras para reproduzi-las quando necessário. Mais uma vez, o valor estético e discursivo do texto literário é negligenciado, mais que isso, ele é banalizado. E se ratifica, com esta proposta metodológica, o imaginário social de que a literatura é inacessível, é o lugar do rebuscamento que só os “sábios” têm acesso a entender o que os autores “querem” dizer (como se esse dizer estivesse no texto pronto para ser decodificado, como se o próprio autor tivesse plena consciência e domínio do que diz, imune às interpelações discursivas). Este imaginário é veementemente reforçado nesta atividade, e é este o imaginário sobre a literatura que queremos desconstruir. Sabemos que todo texto, literário ou não, é opaco, não diz tudo. Porém, já está estabelecido no senso comum que a estética literária é naturalmente opaca. Justamente por isso, o leitor dialoga com o texto buscando preencher as brechas que encontra, pois já parte de um princípio socialmente comum de que estas brechas estão aí para serem preenchidas, de que, no texto literário, ele não encontrará todas as respostas já dadas, terá que buscá-las. O LD3 perde, na atividade mencionada, a privilegiada oportunidade de, a partir dessa noção de imaginário, trabalhar com o texto literário considerando sua dimensão discursiva e estética.

No capítulo 8 do LD4 também em “un poco de literatura”, tem-se um texto adaptado de *La Celestina*, de Fernando Rojas. Ao menos, com este texto propõe-se uma atividade, na qual os alunos são situados conforme as condições de produção deste clássico da literatura espanhola. São também instigados a refletir sobre o tema principal deste fragmento: o amor. Os alunos podem dialogar com o texto partindo de sua formação enquanto sujeito discursivo. Como atividade final, os discentes são convidados a construir um novo final para o texto. Neste momento, o aluno/sujeito tem a oportunidade de dar voz ao seu discurso na língua do *outro*.



10. Un poco de literatura

a Una de las obras más famosas e importantes de la literatura en español es *La Celestina*. Fue escrita por Fernando de Rojas, a finales del siglo XV y es una historia de amor e intrigas que termina trágicamente. Calisto y Melibea, los protagonistas, llevan en secreto su relación, que a los ojos de la gente y de las familias sería imposible por diferencias sociales. Los encuentros de los dos enamorados tienen lugar en el jardín de la casa de Melibea. Un día, al saltar los muros del lugar donde estaba reunido con su amada, Calisto tiene un accidente y muere. Melibea, desesperada, se suicida, tirándose desde la torre más alta de la casa. Vamos a leer la reacción de Pleberio, el padre de Melibea, al enterarse de que su hija ha muerto y descubrir que estaba enamorada.

Oh amor, amor! ¡Que no pensé que tenías fuerza ni poder de matar a tus sujetos! (...) ¿Quién te dio tanto poder? ¿Quién te puso nombre que no te conviene? Si amor fueses, amarías a tus sirvientes. Si los amases, no les darías penas. Si alegres viviesen, no se matarían, como ahora mi amada hija. Todo esto causas. Dulce nombre te dieron, amargos hechos haces. No das premios iguales. Inútil es la ley que no es igual para todos. Alegra tu sonido, entristece tu trato. Bienaventurados los que no conociste o de los que no te preocupaste. (...) Ciego te pintan, pobre y mozo. Te ponen un arco en la mano, con que tiras a tientas; más ciegos que tú son tus



ministros (=los enamorados), que jamás sienten ni ven el desagradable premio que sacan de tu servicio. (...) La leña que gasta tu llama son almas y vidas de humanas criaturas.

Fernando de Rojas, *La Celestina* (texto adaptado)

b

¿Qué piensas de esta visión del amor? ¿Crees que el amor hace sufrir? ¿Estás de acuerdo con la frase que se refiere al amor y dice de él: "alegra tu sonido, entristece tu trato"? Es decir, ¿crees que es más bonito lo que se dice del amor, lo que se ve en las películas, que la realidad? ¿Sería mejor vivir sin amor para no pasarlo mal, para ahorrarse golpes en la vida? ¿Piensas que es posible vivir sin amor? ¿Están los enamorados ciegos?



c

El pobre Pleberio es un poco pesimista, odia el amor. Quizás tiene razón o una causa justificada. El fragmento que hemos leído es el final de la novela y es conocidísimo en la literatura española. El padre de Melibea acaba con las palabras que hemos visto y diciendo, además, que el mundo es "un valle de lágrimas". ¿Te imaginas el final si Pleberio fuera un tipo optimista, es decir, si tuviera una visión optimista del amor y de la vida? Escríbelo.

ciento treinta y siete 137

No capítulo 2 deste livro, tem-se como objetivo principal falar do passado. Para tal fim, utiliza-se um fragmento do conto de fadas *La cenicienta* (Cf. Anexo 7). Como atividade de compreensão textual, pede-se aos alunos que comentem alguns fatos presentes no texto e, em seguida, construam um novo final para o mesmo. As demais atividades propostas são todas de cunho gramatical, ou seja, são utilizados enunciados do texto para analisar seus verbos construídos no pretérito de indicativo. Inclusive, a atividade com imagens que fala sobre a história de *La cenicienta* serve como instrumento para análises gramaticais.

Com tais atividades, perde-se a essência da narrativa, como linguagem literária, constituída por um estilo e um discurso que leva o leitor a recuperar discursos outros, para que assim o texto seja ressignificado pelo sujeito/leitor. Perde-se o princípio postulado por Todorov (2011, p.54) de que a linguagem literária "é como a matéria do poeta ou da obra", não se pode ignorá-lo em nome da materialidade linguística.

3.3 Livros didáticos específicos para o estudo da literatura em língua espanhola

Na apresentação do livro *Textos literarios y ejercicios* (2001), Nível Medio II (LD6), tal material didático é apresentado como material de reforço para o método *Sueña*. Trata-se de uma reunião de 10 textos literários originais, os quais tem como função dotar o aluno de vocabulário e domínio de questões gramaticais. Também, pretende-se trabalhar as destrezas oral e escrita.

Analisaremos apenas o primeiro texto, trabalhado pelo livro, uma vez que os demais repetirão o padrão de tratamento do texto literário. Em *Lectura 1*, o primeiro texto se intitula *El amigo de Él y Ella (cuento persa de los primeros padres)*, de Miguel Mihura. (Cf. Anexo 8) Antes da leitura do texto, é apresentada uma breve biografia do autor, há também, na mesma página, um “vocabulario básico”, com palavras tidas como importantes para compreensão do texto. A primeira atividade proposta procura trabalhar questões semânticas, de sinonímia e antonímia, a fim de ampliar o vocabulário dos alunos. Estes exercícios são apresentados como “Ejercicios para estudios del léxico y la comprensión del texto”. Em seguida, surgem mais exercícios cuja finalidade é trabalhar os aspectos semânticos e de decodificação textual, se o aluno é capaz de analisar o texto pelo texto, isto é, reconhecer o valor semântico das palavras, enquanto signo linguístico, e como estas se interrelacionam no interior do texto. Mais uma vez, aqui, temos o trabalho com o texto literário limitado à leitura parafrástica, definida por Orlandi (1996), sem conjugá-la com a leitura polissêmica que todo texto cobra. Não se entende que o processo de produção de leitura trabalha com o que está na ordem da indeterminação, da incompletude, isto é, com aquilo que não está determinado no texto, do ponto de vista semântico. Todo texto possui um lugar em um(s) discurso(s) de *outrora*, mantendo com estes uma relação intertextual, logo interdiscursiva que resulta em uma produção de leitura polissêmica, na qual os sentidos advêm do diálogo entre esses discursos.

A atividade de número 9 corresponde ao desenvolvimento das expressões oral e escrita. Finalmente, o texto literário passa a ser abordado conforme os sentidos que podem surgir a partir de sua leitura. Realiza-se um interessante jogo de intertextualidade com a Bíblia. A partir desta questão,

todas as perguntas são referentes a tal tema e, para respondê-las, os alunos devem recuperar memórias e as condições de produção acerca do discurso bíblico e atualizá-las, ressignificando-as conforme os eventos de nossa contemporaneidade. Nesta atividade, poder-se-ia, em uma leitura parafrástica, recuperar ditos que foram enunciados no texto bíblico e atualizá-los para o contexto sócio-histórico atual dos alunos. A questão da religião também emerge, os alunos são indagados a falar sobre as religiões e sobre a religiosidade. Pode-se, assim, fomentar uma rica discussão sobre um tema tão antigo e atual em qualquer sociedade.

Apesar de iniciar as atividades com o referido conto, utilizando como instrumento para análises linguísticas e semânticas, seguindo uma concepção comunicativa de ensino cuja língua é vista como funcional, tem-se ao final, uma interessante atividade de compreensão escrita e oral, nas quais o texto literário é abordado a partir de sua rede discursiva. Um texto que nos leva ao outro, a um outro dizer, isto é, a novos discursos, recuperando memórias e permitindo que o aluno dialogue, enquanto sujeito também discursivo, com o texto e com o universo no qual está inscrito.

Passemos à análise do LD7: *Curso de literatura – español como lengua extranjera* (2006). Em seu prólogo, as autoras do livro afirmam que se trata de um manual para abordar a História da literatura espanhola e hispano-americana para estudantes de E/LE. Afirmam, também, que se trata de novas metodologias aplicadas ao ensino de literatura, e que o enfoque seguido é comunicativo, sendo este o objetivo principal do livro. Um dado importante, mencionado no prólogo, é o fato que os alunos são vistos desde seus conhecimentos prévios *sobre historia, arte y sociedad en su lengua y/o em otras*. (2006, p. 3) Julgamos este um aspecto muito importante no trabalho com o texto literário, uma vez que para leitura e para produção de sentidos de qualquer texto, é necessário recuperar as memórias sobre as condições de produção de tal texto para assim ressignificá-lo.

Dentre as várias obras, dos principais nomes da literatura espanhola e hispano-americana, escolhemos analisar como LD7 trata um relato chamado *Cartas de mamá*, da obra *De las armas secretas* (1959), do escritor argentino Julio Cortázar. Tal obra se encontra no capítulo de número 9, como uma das representantes do Boom latinoamericano. (Cf. Anexo 9)

Inicialmente, realiza-se um brevíssimo resumo da obra, acompanhado de um fragmento da mesma e um pequeno glossário com palavras do referido fragmento. Como atividades propostas, há uma divisão em: *comprensión* e *en profundidad*, nesta ordem. Na primeira atividade, são feitas perguntas também de caráter decodificador, ou seja, para saber se o aluno é capaz de interpretar o novo código linguístico e seu valor semântico, bem como testar sua capacidade de reconhecer os personagens da obra. Na atividade seguinte, seguem questões da ordem do linguístico e da interpretação textual, ou seja, identificar no texto as respostas para as perguntas realizadas. O diferencial está nas perguntas referentes aos estilos literários do Boom latinoamericano, mas sem fomentar nenhuma reflexão sobre o valor estético social e discursivo sobre os mesmos, tampouco sobre a inserção da obra de Cortázar nessa conjuntura. Apenas nas questões 4 e 5 (Cf. Anexo 9, p. 27), são fomentadas algumas reflexões que fogem do linguístico e levam os alunos a recuperar memórias discursivas para poder respondê-las. Porém, este é um momento mínimo de reflexão sobre a discursividade do texto. De um modo geral, essa discursividade é negligenciada.

3.4 Livros didáticos recomendados pelo PNLD: o parâmetro brasileiro.

3.4.1 Quando a literatura e o discurso dialogam

Analisaremos, a seguir, o livro *Enlaces, español para jóvenes brasileños* (2007) – LD8. Em sua apresentação, os autores do mesmo afirmam que o livro tem seu enfoque centrado no desenvolvimento de habilidades e destrezas necessárias para formação de um cidadão crítico e autônomo, respeitando as diferenças socioculturais. Afirmam, também, que o livro está de acordo com os PCNs e contempla as habilidades e competências cobradas no ENEM.

No capítulo 11, na seção “Competencias y habilidades”, efetua-se um pequeno trabalho com a obra *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. O livro propõe com esta atividade: *valorar la diversidad de los patrimonios culturales y artísticos. A partir de la lectura de textos literários establecer relaciones entre ellos y su contexto histórico, social, político o cultural.* (2007, p. VIII) Na página 106 do LD8, aparece um fragmento do

primeiro capítulo da obra de Cervantes. No enunciado da atividade proposta, os autores de LD8 afirmam que o narrador descreve, neste fragmento²³, o efeito da leitura das novelas de cavalaria na imaginação do personagem. Em seguida, pede aos alunos que respondam às seguintes perguntas (2007, p.107):

- a) ¿Don Quijote tenía más ratos de ocio o de trabajo?
- b) ¿Qué hábito abandonó Don Quijote por la lectura de libros de caballería?
- c) ¿Qué hizo para adquirir esos libros?
- d) Observen los fragmentos en los que el narrador cita las novelas que lee Don Quijote. ¿Qué les parece ese lenguaje? ¿Qué les llama la atención?
- e) Según el narrador, ¿por qué Don Quijote pierde el juicio?
- f) ¿Qué efecto tiene la pérdida del juicio de Don Quijote?
- g) Las novelas de caballería en la época de Cervantes eran muy populares, y se transformaron en lo que hoy llamaríamos un producto de la cultura de masas, como series, telenovelas, *reality shows*, revistas, cine, música popular, etc. ¿Piensan ustedes que alguien podría, como Don Quijote, perder el juicio por el contacto excesivo con la cultura de masas?
- h) Según el texto, ¿la ociosidad del personaje se acerca más a la idea defendida por Aristóteles o por Séneca?

Antes de começar a leitura do texto de Cervantes, LD8 propõe uma reflexão sobre o ócio a partir da leitura de um fragmento do livro *Política*, de Aristóteles e sobre uma fala de Séneca, pensador romano do século I. Há uma discussão interdiscursiva sobre o pensamento dos referidos filósofos. Depois, estabelece-se um paralelo com as atuais visões sobre o ócio, pensando sobre seus aspectos negativos e positivos, sugerindo pensar o ócio como lugar da produtividade e da diversão. Logo, realiza-se um diálogo entre a visão sobre o ócio defendida no período clássico, pelos grandes filósofos, até o que a nossa contemporaneidade entende e concebe como ócio. Para assim, chegar ao texto de Cervantes e discutir o ócio vivido por Don Quijote para fazer com que os alunos sigam refletindo sobre tal tema, que é o tema principal da unidade 11, intitulada: *El derecho al ocio*. As perguntas “d” e “g” se aproximam mais ao que propomos como deve ser o tratamento do texto literário na aula de LE,

²³ In Cervantes, Miguel. *Don Quijote de la Mancha*. São Paulo, Alfaguara, 2004, pp. 27-31.

uma vez que, nesta atividade, o autor de LD8 propõe um diálogo entre o aluno e texto. Este diálogo se realiza no momento em que se pede ao aluno que analise a linguagem utilizada por Cervantes, permitindo ao aluno pensar sobre a linguagem e seus efeitos fora do texto, enquanto estrutura. O aluno também é incitado a dialogar com o texto quando solicitado a relacionar tal narrativa com fenômenos sociais e gêneros textuais comuns ao universo no qual os alunos estão inscritos.

Há, na pergunta de letra “h”, uma proposta de reflexão intertextual, em que um tema central, a ociosidade, é visto por diferentes prismas, em outros textos: os de Aristóteles e de Sêneca. Refletir sobre um tema, discutido de formas divergentes e em épocas diferentes, permite ao leitor ampliar seu horizonte discursivo para assim construir sentido sobre os discursos acerca de um tema: a ociosidade, neste caso. É preciso instigar o aluno, como sujeito discursivo, a dialogar com as vozes que ecoam do texto e encontram ressonância também em outros textos, em outros discursos.

3.4.2 Quando o diálogo se transforma em um monólogo

No livro *Sintesis – curso de lengua española* (2010)²⁴, proposto para o ensino médio, constam no *Manual do Professor* os pressupostos teóricos que norteiam a construção e concepções didático-pedagógicas adotadas pelo livro. Segundo os referidos pressupostos, a concepção de linguagem e aprendizagem tem como base os postulados de Vygotsky e Bakhtin, como se pode averiguar no anexo 10. Busca-se estudar a língua conforme uma perspectiva sociointeracionista, rompendo com a visão funcional da linguagem e com os parâmetros estruturalistas de ensino de línguas. Pretende-se, também, segundo dito no *Manual*, trabalhar com a *Diversidade de práticas discursivas*, entendidas no referido Manual como diversidade de gêneros textuais, tendo como base para este trabalho os postulados de Marcuschi (2008). Coincidimos com a proposta do LD9 em trabalhar com gêneros textuais e concebê-los como práticas discursivas. O que destoa de nosso pensamento em relação à concepção de gênero textual como prática discursiva é o

²⁴ Referir-nos-emos a este livro como LD9.

entendimento que se tem sobre a noção de sujeito e o papel da memória no resgate das condições de produção textual, que destoam da noção de contexto defendida pela teoria de Marcuschi. Porém, entendemos que os gêneros, entre eles, o literário, são práticas discursivas e devem estar presente na sala de aula de E/LE, dialogando entre si e com os alunos/sujeito. No *Manual*, entretanto, os gêneros literários não são abordados, nem na seção "Aprende un poco más". Esta seção é apresentada no *Manual do Professor*, como lugar do complemento aos conteúdos trabalhados em cada capítulo. Entre os materiais complementares, aparecem os culturais. Que a cultura seja vista como elemento complementar, contradiz o proposto pelo *Manual*, que busca integrar o aluno aos aspectos sociais da língua. Nenhuma língua e nenhuma sociedade, vivem isoladas de sua cultura, não há como dissociá-los nem conceber a cultura como algo complementar, ela é inerente à sociedade.

Assim como o LD *Enlaces*, também no LD9 há a preocupação de adaptar o livro conforme as exigências do Enem (Cf. Anexo 10). Segundo o autor do livro, a língua espanhola é entendida como instrumento que permite o acesso a outras realidades socioculturais. Ou seja, parte-se sempre do linguístico para o extralinguístico, como se o processo inverso não fosse possível, como se esta não fosse uma via de mão dupla.

Esta concepção de língua se reflete nas atividades realizadas ao longo do livro com o texto literário, embora em, nenhum momento do *Manual*, haja indicações de como trabalhá-los. No capítulo 6, do livro do aluno, tem-se o conto *A la deriva*, de Horacio Quiroga (Cf. Anexo 11), as atividades propostas a partir da leitura deste conto são de análise semântica e decodificação textual: o aluno deve encontrar no texto frases e expressões que, conforme o livro, dizem do que se trata o conto. Apenas na última questão, solicita-se que o aluno se posicione, dialogue com o texto. Nas questões anteriores, esse diálogo inexistente, desafortunadamente, pois sabemos que todo processo de leitura pede um diálogo entre os discursos que o texto ecoa e aqueles pertencentes à constituição sócio-histórica e discursiva na qual o sujeito/leitor está inscrito.

No capítulo 8, há um outro conto de título *Un cuento sin acentos*, de María Ángeles García-Maroto. (Cf. Anexo 12) O propósito deste conto em LD9 é trabalhar a estrutura da língua, neste caso a acentuação gráfica. Portanto, foram retirados alguns acentos de algumas palavras do conto, para que os

alunos as acentuem, devendo também justificar, gramaticalmente, as palavras que se encontram acentuadas. A única indagação, não referente à acentuação, realizada aos alunos é: *¿De qué trata el cuento?* (2010, p. 144) As demais perguntas são todas de ordem gramatical. O autor do texto demonstra estar ciente da importância do texto literário na seguinte questão (Ibid):

c. Según el cuento, sin las tildes “resultaría muy complicado que otras personas entendiesen lo que escribimos”. Para que sepas qué palabras no fueron acentuadas las subrayamos. Con todo el respeto a la propuesta de la autora, pero para que entrenemos la acentuación, ¿serías capaz de poner las tildes que faltan?

O autor afirma saber que o dito pela autora do conto merece uma reflexão – *con todo el respeto a la propuesta de la autora* - mas não o faz, limitando a atividade à análise linguística. Conforme esta proposta de trabalho, não há diálogo entre aluno e texto, tampouco entre os possíveis discursos que dele emergem. Logo, tem-se um monólogo em que o autor do LD9 fala sozinho, nem sequer o autor do referido conto fala, a partir da atividade proposta. O autor do LD9 se apropria do conto para propor apenas um tipo de reflexão sobre o mesmo: a análise linguística.

Não negamos a importância da análise linguística, inclusive porque a partir do que está na ordem do linguístico é que acessaremos os elementos da ordem do discurso para significá-lo e atualizá-lo. Nossa preocupação reside no fato de que não somente em LD9, mas na maioria dos livros didáticos, aqui analisados, parece haver, por parte de seus autores, uma inscrição no atual discurso do âmbito educacional, o qual afirma que o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não deve centrar-se nas análises gramaticais. Entretanto, não é esta a realidade que observamos nas atividades propostas e aqui analisadas. Há a inserção do texto literário, como uma tentativa de fugir do gramatical, porém uma inserção da literatura fragmentada, isenta de seu caráter discursivo e estético, figurando, na maioria dos casos, como *corpus* para as aparentemente rechaçadas análises gramaticais.

A partir das análises anteriormente realizadas, foi possível identificar algumas recorrências que caracterizam a inserção do texto literário como

objeto de estudo nos livros didáticos para o ensino de língua espanhola. Apesar da escolha dos textos literários, adotados nos referidos LDs, contemplar grandes temas, nomes e obras da cultura hispanofalante, por se tratarem de textos que trazem um importante aporte cultural e discursivo sobre o universo da língua estrangeira, na maioria dos livros didáticos, o texto literário aparece como pretexto para trabalhos de exploração do léxico e de estruturas linguísticas, trabalhos nos quais os discursos, que atravessam a língua, são negligenciados. A literatura não é analisada como texto discursivo, tampouco conforme a discursividade que interpela os seus padrões estéticos, conforme procuramos demonstrar.

Diante das referidas análises, defendemos que o professor de espanhol como língua estrangeira deve estar atento a quais são as reais concepções de ensino, língua e sujeito no livro didático, com o qual ele deve trabalhar. Este professor deve, primeiramente, ter claras as suas próprias definições sobre ensino, língua e sujeito e como ele concebe seu alunado, como sujeitos destituídos de sua constituição discursiva ou imersos em um mundo de discursos inscritos em uma memória social e atualizados ao longo da história. Esse professor deve, sobretudo, entender que a literatura pode ocupar, nos livros didáticos e na sala de aula, um importante lugar como discurso capaz de levar o aluno a tomar a palavra nas redes discursivas que se realizam na língua do *outro*.

4. Considerações finais

Desafio é a palavra principal que vem à tona após a escrita do presente trabalho. No Brasil, há uma longa tradição cujas bases estão assentadas na instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Entendemos esta instrumentalização como o munir o aluno de vocabulário, através de análises lexicais e linguísticas, e dotá-lo de domínio linguístico. Segundo esta perspectiva, após se apropriar destes aspectos linguísticos, o aluno deve conhecer o momento correto para aplicá-los, o que se faz mediante a reprodução dos referidos aspectos em situações de uso da língua, sendo estas predefinidas e vistas como homogêneas. A aplicabilidade da língua é o enfoque principal adotado nos livros didáticos aqui analisados. Não seria este um problema, conforme a perspectiva teórica por nós adotada, se o aluno não fosse destituído de sua inscrição como sujeito discursivo que busca inscrever-se também nas redes discursivas da língua do *outro*.

No texto literário, os discursos se entrelaçam. Nele, o autor, desde seu lugar no discurso, imprime sentidos advindos da memória discursiva e das condições de produção. Estes sentidos dialogam entre si e se envolvem, evidenciando e apagando uns aos outros, na medida em que o texto é lido e relido, ou seja, sempre que ressignificado. Como afirma Barthes (2010, p. 74),

Texto quer dizer tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo (...).

O texto é esse “tecido”, apontado por Barthes, à espera dos deslocamentos e das inquietações que surgem diante de movimento de leitura. Buscamos que o leitor se debruce sobre o texto, procurando entender o porquê de um dito ou de um não dito, o que está nesse intervalo, nesse espaço entre o dizer e o não dizer; que memórias são recuperadas para permitir que essa fruição prossiga à procura de sentidos.

Em nenhum livro didático, por nós analisado, foi proporcionado ao aluno o inquietante movimento de leitura, não lhe foi permitido levantar o “véu”, de que fala Barthes, em busca de sentido (s). A literatura é uma experiência

desestruturante, o leitor que empreende uma leitura não é o mesmo ao concluí-la, porque o texto não é mesmo, ele se reconstrói a cada página, a cada leitura, a cada retorno à página ou ao capítulo anterior, a cada momento em que os olhos se desprendem das letras. Tudo isso em busca de satisfação do desejo por sentidos. O movimento de virar a página, para frente e para trás, é mais que esse gesto que as mãos realizam, é movimentar os discursos que estão ali, nas mãos, ecoando.

As letras por si só, são só letras que podem estar em um conto de Borges ou em um anúncio de compra e venda. Não podemos destituí-las de suas condições de produção nem apagar as memórias, que desde o interior dos discursos, somos convidados a recuperar.

Esta é a dimensão, sobre o tratamento do texto literário nos livros didáticos, que almejamos para as salas de aula de E/LE no Brasil. Embora o livro didático não possa dar conta da totalidade de uma prática didática, tampouco pode ser cobrada, ao professor, toda a responsabilidade de fazer esse trabalho. O livro tem funcionado como um orientador desse processo, e é preciso pensar que o que nele se apresenta, vai direta ou indiretamente produzir efeitos na prática docente. Por isso, analisar o que nos trazem os livros didáticos e pensar no que poderia ser aprimorado é um modo de ofertar ao professor espaços de reflexão sobre as suas práticas. Almejamos que os profissionais de educação percebam a literatura como lugar da mobilização de sentidos; o texto literário como discurso que fala ao leitor/aluno, tornando este sujeito discursivo capaz de tomar a palavra na língua espanhola. Priorizar o trabalho com atividades linguísticas e lexicais, dissociando-as dos discursos que acompanham tal materialidade linguística, mantém o alunado subjugado à condição de receptor e reproduzidor de estruturas. Embora o discurso dos órgãos que regem os parâmetros de ensino de LE afirme que o aluno deve ser concebido conforme sua realidade sociocultural para que este possa ser sujeito ativo na mesma, não é esta a realidade encontrada nos LDs analisados. Tal fato se deve porque ainda não se entende língua, menos ainda a literatura, como lugar onde os discursos ganham voz, logo os alunos também têm suas vozes sufocadas, quando compelidos à simples aplicabilidade de estruturas linguísticas.

Aprender uma língua estrangeira implica ter voz dentro de uma nova realidade sócio-histórica, isto é o que pretende aquele que se destina a aprendê-la. Se não se é capaz de enveredar pelos discursos na língua materna, para ocupar posições de sujeito dentro das redes discursivas que se constroem no seio de sua própria sociedade, será um trabalho complexo enveredar nas redes de *outra* sociedade. Neste caso, teremos alunos que falam a língua espanhola, mas não conseguem se articular nos discursos que essa língua traz, serão alunos passivos, regidos por discursos que lhes são impostos, incapazes de reconhecê-los como imposição e muito menos de ressignificá-los. Teremos, assim, alunos que vivem sobre a égide da verdade única, indissolúvel, como aquela que os estereótipos trazem sobre a cultura alheia, permanecendo presos a esse lugar, reproduzindo-o sem questioná-lo. O aluno que nós queremos é aquele que reconhece o lugar onde está e para onde pretende ir, que duvida dos discursos que nele residem e realiza movimentos em busca de verdades que satisfaçam suas inquietações.

Como dito anteriormente, julgamos primordial entender que a língua, tomada como materialidade do discurso, só pode ser compreendida e entendida a partir dos processos discursivos que por meio dessa nova língua se produzem. Pretendemos levar o aprendiz a analisar como a história e a memória se inscrevem nessa língua. A literatura é discurso e em sua materialidade estão inscritas memórias, dizeres de ordem sócio-ideológica. Dada estas inscrições no texto literário, instiga-se a inquietude no leitor, pois, como discurso, a literatura inquieta por não dizer tudo, por não trazer discursos cuja verdade esteja supostamente evidente. Pela literatura, formam-se sujeitos inquietos, que ocupam posições de sujeito e não se submeterão (ou não, recordemos o *bom sujeito*, de Pêcheux) a discursos concebidos como únicos, os quais se apoiam na estabilidade de estruturas linguísticas.

A referida materialidade está em direta consonância com um mundo em constante mudança, um mundo que nunca dorme e amanhece da mesma forma. Os aprendizes de E/LE fazem parte deste mundo: mutável e heterogêneo, estas características não podem ser negligenciadas no processo de ensino-aprendizagem. A língua e sua realização discursiva são tão mutáveis e heterogêneas quanto seus falantes. Se aqui tratamos de línguas vivas, significa que não estão mortas porque possuem existência social e seus

falantes as mantêm vivas, de modo que não há como dissociar sujeito e língua, tampouco os discursos que advêm desta associação.

Essa é a tríade que julgamos fundamental para o ensino de LE: sujeito, língua e discurso. A literatura reúne estes três elementos com a particularidade de tornar o discurso mais atrativo, dada a porosidade da estética literária e a opacidade latente nos ditos em verso e prosa. Barthes (2010, p. 69) sabiamente discorre sobre o prazer do texto e afirma: “o prazer do texto é uma reivindicação justamente dirigida contra a separação do texto (...)”. O aluno é um sujeito em busca do prazer que a literatura pode ofertar, através de suas alegorias, de seu rico jogo polissêmico e metafórico, capaz de tirar o aluno de seu lugar para conduzi-lo a outros lugares, a outras realidades, a tempos de *outrora*. Inconscientemente, memórias inscritas no discurso literário, que se materializam no referido jogo linguístico, vêm à tona provocando este deslocamento do aluno.

Nosso desafio, uma vez identificadas as falhas no tratamento do texto literário nos livros didáticos de E/LE, vai além da criação de novos materiais didáticos que concebam literatura como discurso que se realiza em língua estrangeira, pertencente a um universo discursivo, no qual o aluno objetiva tomar a palavra. O desafio incide em uma mudança de postura por parte daqueles responsáveis por proporcionar o encontro entre o aprendiz de E/LE e a língua espanhola em sua dimensão discursiva. Esta mudança de postura deve começar nas salas de aula que formam professores de língua estrangeira, pois estes são os responsáveis, diante dos discursos que regem o ensino no Brasil, por ressignificar o papel da literatura nas salas de aula de língua estrangeira. Para um futuro trabalho, já temos um desafio.

Referências bibliográficas

ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 257.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARTHES, R. **O grau zero da escrita**: seguido de novos ensaios críticos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O prazer do texto**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BENEDETTI, M.

BERTOLDO, E.S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In. CORACINI, M.J.R.F. (org.) **Discurso e Identidade**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 83-118.

BIRMAN, J. **Por uma estilística da existência**: sobre a psicanálise, a modernidade e a arte. São Paulo: Ed. 34, 1996.

BLANCO, R. et al. **Método de español para brasileños**: prisma del profesor – A2. Madrid: Edinumen, 2003.

BOROBIO, V; PALENCIA, R. **Curso de español para brasileños**: ELE Actual – B2. Madrid: SM. 2011.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua? língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145-168, jul./dez. 2008. p. 145-168.

CIRIA, C. B. **Textos literarios e ensino**: nivel medio II. Madrid: Anaya, 2001.

CORACINI, M.J. A celebração do outro na construção da identidade. **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, 2003. p. 201–219.

COURTINE, J. J. A estranha memória da Análise do Discurso. In: INDURKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 25–32.

_____. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: EdUFSCar, 2009.

_____. Analyse du discours politique. In: **Langages**, Paris, n. 62, juin, 1981.

_____. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.) **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 15-22.

DE NARDI, F.S. Subjetivação na língua do outro: práticas escrita em blogs para o ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: GRIGOLETTO, E.; STOCKMANS, F.; DE NARDI, C. R. S. (Orgs.). **Discursos em rede**: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife: UFPE, 2011. p. 227-248.

_____. Identidade, memória e os modos de subjetivação. In: INDURKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 157–166.

_____. Entre a lembrança e o esquecimento: os trabalhos da memória na relação com língua e discurso. **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, 2003. p. 65–83.

_____. **Outros dizeres sobre o ensino de língua**: um lugar para a tomada da palavra no terreno da opacidade e do real. 2002. 152 f. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FERREIRA, M. C. L. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. In: INDURKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 55-64.

_____. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. In: INDURKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13–22.

_____. Pondo desordem na ordem... um paradoxo? In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. (Orgs.). **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 57–66.

FOUCAULT, M. de. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GADET, F; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

GAMA-KHALIL, M. O espaço metamorfoseado da literatura. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. (Orgs.). **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 187–199.

GREGOLIN, M. R. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos - chave**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 33-52.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na construção da Análise do Discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Clara Luz, 2004.

GRIGOLETTO, E. Do lugar discursivo à posição-sujeito: os movimentos do sujeito - jornalista no discurso de divulgação científica. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (Orgs.). **Práticas discursivas: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 47-64.

GUERRERO, M. D. C. et al. **Abanico: libro del alumno**. Barcelona: Difusión, 2010.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; Hak, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997. p. 13–38.

HJELMSLEV, L. **Prolegomènes à une Théorie du Langage**. Paris: Minuit, 1968.

HYMES, D. On commnucative competente. In: PRIDE, J. B.; Holmes, J. (Ed.). **Sociolinguistic**. Harmondswort: Penguin, 1972. p. 27–46.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (Orgs.). **Práticas discursivas: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 9–33.

LORENZO, R. B. et al. **Curso de literatura**: español lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, I. **Síntesis**: Curso de lengua española: ensino médio. São Paulo: Ática, 2010.

MEDINA, A.; PADRINO, J. G. **Epistemología de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura**. Madrid: Anaya, 1989.

MILNER, J. C.. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, 2002.

MITTMANN, S. **Notas do tradutor e processo tradutório**: análise sob o ponto de vista discursivo. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

NASCIMENTO, M. E. F. **Sentido, memória e identidade no discurso poético de Patativa do Assaré**. Recife: Bagaço, 2010.

ORLANDI, E. P. A análise do discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 75–88.

_____. **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes 2012.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

PAVEAU, M. A. Reencontrar a memória: percurso epistemológico e histórico. In: INDURKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; Hak, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

_____. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. _____. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Unicamp, 1988.

_____. _____. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; Hak, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

PLAN curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 2008.

PLON, M. Análise do discurso (de Michel Pêcheux) vs Análise do inconsciente. In: INDURKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 33-50.

SERRANI, S. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na diversidade**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Discurso e cultura na aula de língua / currículo – leitura – escrita.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. Memórias discursivas, línguas e identidade sócio-culturais. **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, 2003.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Introdução à literatura fantástica.** Disponível em: <<http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>> Acesso em: 15 jan. 2012.

WIDDOWSON, H.G. **Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla.**
LLOBERA CÀNAVES, M. (Coord.). **Competencia comunicativa:** documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. [Madrid]: Edelsa, 1995. p. 83-90.

ANEXOS



Introducción

ELE ACTUAL B2 es un curso comunicativo de español dirigido a estudiantes adolescentes y adultos que cubre el nivel B2 establecido por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y está adaptado al *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Se trata de un curso centrado en el alumno, que permite al profesor ser flexible y adaptar el trabajo del aula a las necesidades, condiciones y características de los estudiantes.

Se apoya en una metodología motivadora y variada, de contrastada validez, que fomenta la implicación del alumno en el uso creativo de la lengua a lo largo de su proceso de aprendizaje. Sus autores han puesto el máximo cuidado en la secuenciación de las diferentes actividades y tareas que conforman cada lección.

Tanto en el Libro del alumno como en el Cuaderno de ejercicios se ofrecen unas propuestas didácticas que facilitan el aprendizaje del estudiante y lo sitúan en condiciones de abordar con garantías de éxito situaciones de uso de la lengua, así como cualquier prueba oficial propia del nivel al que **Ele Actual B2** va dirigido (DELE, escuelas oficiales de idiomas, titulaciones oficiales locales, etc.).

El Libro del alumno está estructurado en tres bloques, cada uno de ellos formado por cuatro lecciones más otra de repaso. Las lecciones giran en torno a uno o varios temas relacionados entre sí.

En la sección **Descubre España y América Latina**, se tratan aspectos variados relacionados con los contenidos temáticos o lingüísticos de la lección. Las actividades propuestas permiten abordar y ampliar aspectos socioculturales de España y América Latina, complementan la base sociocultural aportada por el curso y posibilitan una práctica lingüística adicional.

Todas las lecciones presentan el cuadro **Recuerda**, donde se recapitulan las funciones comunicativas tratadas en ellas, con sus correspondientes exponentes lingüísticos y contenidos gramaticales.

Cada lección concluye con la sección **Materiales complementarios**, en la cual se ponen a disposición de alumnos y profesores más propuestas didácticas destinadas a la práctica adicional y opcional de las destrezas y de los contenidos lingüísticos y funcionales. Han sido concebidas para dar una respuesta más flexible a las necesidades específicas de los alumnos y dotar de más variedad al curso. Su inclusión en el manual contribuye a enriquecer el repertorio de técnicas de enseñanza empleadas por el docente.

Al final del libro se incluyen un resumen de todos los contenidos gramaticales (**Resumen gramatical**) y un **glosario del vocabulario productivo** del curso ordenado por lecciones y traducido a varios idiomas.



3 tres

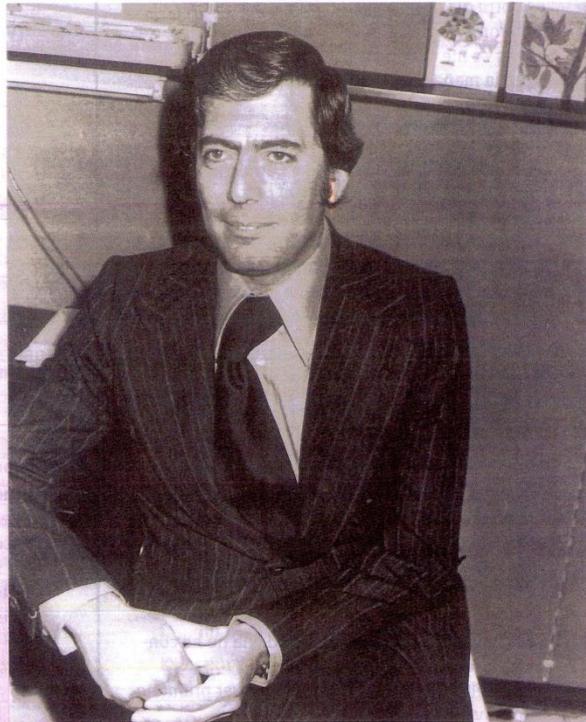
Descubre España y América Latina

Mario Vargas Llosa: “Cuándo y por qué decidí ser escritor”

1 El escritor peruano Mario Vargas Llosa cuenta en este fragmento cuándo y por qué tomó una decisión muy importante en su vida: ser escritor. Léelo, busca derivados de estas palabras y asegúrate de que los entiendes.

- cierto
- dicha
- mediocre
- idiota
- doctor
- deprimir
- eliminar
- loco
- inspirar
- bruto
- alimento
- feliz
- cobarde
- fastidiar
- voluntad
- puño
- terco

Sin embargo, fue allí, en Madrid, mientras seguía con cierto desgano los cursillos del doctorado en la Facultad de Letras y leía galopantes novelas de caballerías en la Biblioteca Nacional [...] que me planteé por primera vez la ambición de ser un escritor y nada más que un escritor. Llegué a esta conclusión por el método eliminatorio, luego de haber descubierto que tampoco quería enseñar. Ni abogado, ni periodista, ni maestro: lo único que me importaba era escribir y tenía la certidumbre de que si intentaba dedicarme a otra cosa sería siempre un infeliz. Que nadie deduzca de esto que la literatura garantiza la felicidad: trato de decir que quien renuncia a su vocación por razones prácticas, comete la más impráctica idiotez. Además de la ración normal de desdicha que le corresponda en la vida como ser humano, tendrá la suplementaria de la mala conciencia y la duda. Así, hacia finales de 1958, en una pensión de la calle del Doctor Castelo, no lejos del Retiro, quedó perpetrado el acto de locura: voy a tratar de ser un escritor. Todo lo que había escrito hasta entonces —una obrita de teatro, un puñado de poemas, algunos cuentos, copiosos artículos— era muy malo. Decidí que la razón de esa mediocridad eran mi indecisión y cobardía anteriores, no haber asumido la literatura como lo primordial. Había terminado un libro de cuentos, que encontró un

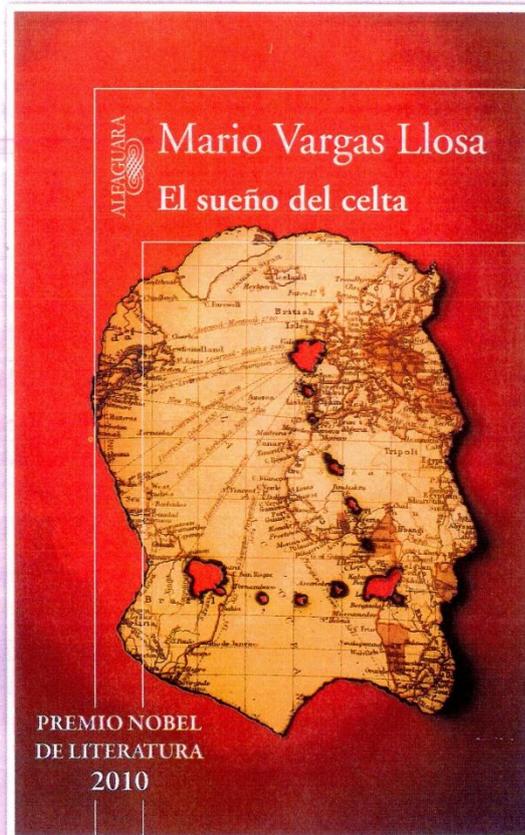


editor en Barcelona (misteriosamente, esta ciudad sería la cuna de publicación de todos mis libros), y el resultado era más bien deprimente. Los había escrito casi todos en Lima, en los resquicios de tiempo libre que me dejaban múltiples y fastidiosos trabajos alimenticios. Justifiqué así ese fracaso: solo se podía ser escritor si uno organizaba su vida en función de la literatura; si uno pretendía —como había hecho yo hasta entonces— organizar la literatura en función de una vida consagrada a otros amos, el resultado era la catástrofe. Completé esas justificaciones con una teoría voluntarista: la inspiración no existía. Era algo que, tal vez, guiaba las manos de escultores y pintores y dictaba imágenes y notas a los oídos de poetas y músicos, pero al novelista no lo visitaba jamás: era el desairado de las musas y estaba condenado a sustituir esa negada colaboración con terquedad, trabajo y paciencia. No me quedaba otra alternativa: si la inspiración existía para los novelistas, nunca sería uno de ellos. Sobre mí no caía jamás esa fuerza divina: a mí cada sílaba escrita me costaba un esfuerzo brutal.

MARIO VARGAS LLOSA: *Historia secreta de una novela.*

b Lee de nuevo y responde a estas preguntas.

1. ¿Qué y dónde estaba estudiando Mario Vargas Llosa cuando decidió ser escritor?
2. ¿Le interesaban mucho esos estudios?
3. ¿Qué había creado antes de tomar esa decisión?
4. ¿Qué acogida por parte del público tuvo el libro de cuentos que había publicado?
5. ¿Por qué crees que califica de alimenticios los trabajos que había tenido anteriormente?
6. ¿Cómo pensaba que se sentiría si no era escritor?
7. En su opinión, ¿era seguro que escribir te hacía feliz?
8. ¿Cuáles eran, a su entender, las causas de que las obras que había escrito hasta entonces tuvieran tan poca calidad?
9. ¿Le resultaba fácil componer sus escritos? ¿Con qué suplía su falta de inspiración?



¡Viva la Cultura! es un libro dirigido a jóvenes y a adultos, concebido con el objetivo de ayudarles a adquirir, de un modo claro y sencillo, unas referencias de los distintos aspectos de la cultura y la civilización españolas.

Se trata de un curso que combina documentos gráficos y textos completamente actuales sobre los diversos aspectos de la cultura, historia y civilización española, y unas actividades que permiten al alumno comprobar y afianzar los conocimientos adquiridos. De esta forma, la obra resulta muy útil tanto como material de autoaprendizaje, como libro de referencia complementario para el profesor, que cuenta con una gran ayuda para desarrollar los aspectos que más le interesen, adaptándose a las características de los estudiantes.

Una lengua es el vehículo de una cultura; por ello, este libro está pensado para complementar el estudio de la lengua española desde los primeros niveles. Su lectura y estudio facilitan:

- ~ La aproximación del alumno a las referencias geográficas, históricas, culturales y sociales de España y de su cultura.
- ~ El conocimiento de los diversos aspectos de la sociedad española, tanto de los aspectos más tradicionales como de los más actuales.
- ~ Una toma de conciencia de los distintos puntos de vista sobre los diversos temas que aborda el libro.
- ~ La intercultural, mediante una reflexión del lector sobre su propia cultura y la comparación con "la otra".

El libro está estructurado en siete unidades, cada una de ellas formada por una serie de temas independientes pero relacionados entre sí. Esta doble estructura permite una gran libertad para adaptarse a distintos niveles e intereses, tanto al alumno como al profesor:

Cada tema está desarrollado en una doble página. En todos ellos, primero se presenta la información, en forma de texto, mapas, fotos y recuadros que introducen curiosidades o datos complementarios. A continuación, en la página de la derecha, se encuentran las actividades de comprensión y consolidación, que permiten una mejor interpretación de esa información, al forzar una reflexión sobre el tema tratado.

A lo largo de todo el texto existen expresiones en **negrita** que actúan como una llamada visual sobre los términos y conceptos más relevantes de cada tema. Al final del libro, un glosario explica estas palabras o expresiones en negrita que pueden tener una dificultad especial, para facilitar la comprensión de algunas nociones.

Como complemento de "**¡Viva la Cultura!**", se propone un **Solucionario**, con las respuestas a las actividades. Además de las soluciones, proporciona otras sugerencias de actividades y, en algunos casos, algunas explicaciones complementarias que permiten al profesor ampliar algunos temas y abordar puntos de vista distintos. El profesor puede proponer la utilización en la clase del libro sin el solucionario y ser él/ella mismo/a quien proporcione las claves culturales y las soluciones a su clase.

19. Las manifestaciones literarias

VI. Cultura

La literatura medieval

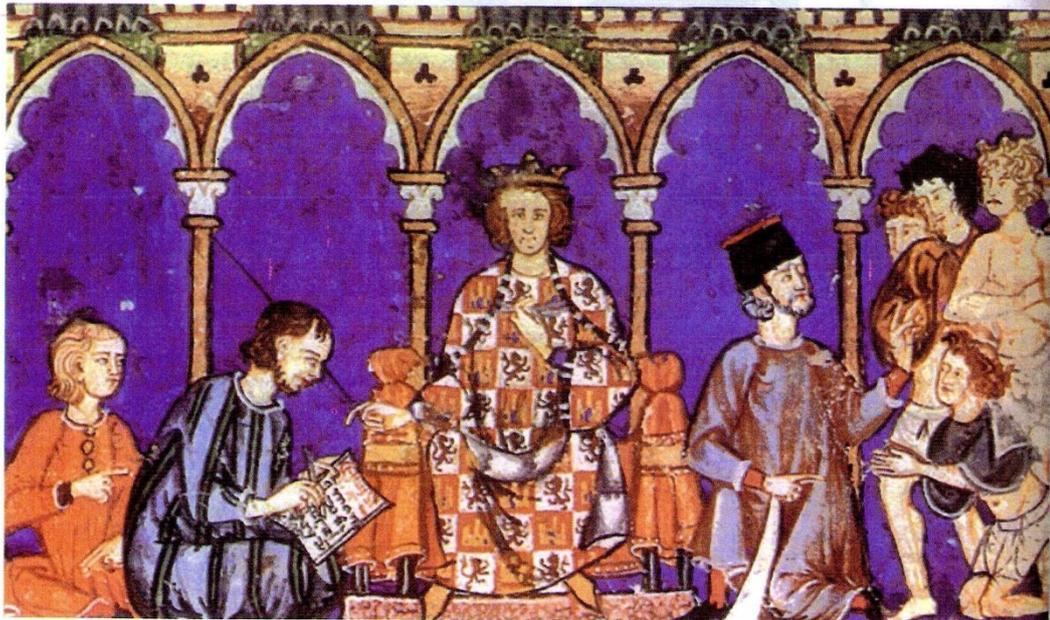
La literatura en lengua castellana nació en la Edad Media, cuando aparecen las lenguas romances. Las obras más antiguas son canciones y poemas que los “juglares” representaban en las plazas de los

pueblos y en los castillos. Se transmitían por vía oral y algunas no se han conservado en forma escrita. Algunos poemas describían las aventuras de los héroes medievales (poesía épica, cantares de gesta) y otros eran de tema religioso.

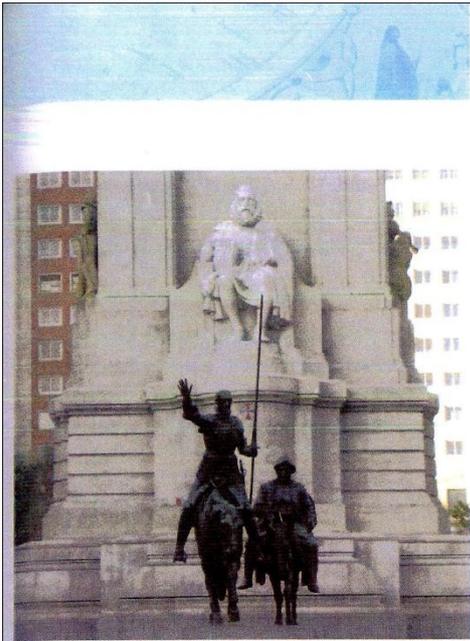


Obras de la literatura medieval castellana

- El “*Cantar de Mío Cid*” (s. XII). Es un poema que narra las hazañas de Rodrigo Díaz de Vivar, conocido como el Cid Campeador.
- “*Milagros de Nuestra Señora*” (s. XIII), poesías cultas y religiosas escritas por Gonzalo de Berceo, monje de San Millán de la Cogolla (La Rioja), y primer autor del que tenemos noticias ciertas.
- Los escritos científicos e históricos del rey Alfonso X el Sabio (s. XIII).
- El “*Libro de Buen Amor*”, del Arcipreste de Hita (s. XIV).
- Los poemas del Marqués de Santillana y “*La Celestina*” de Francisco de Rojas en el siglo XV.
- “*Los Romanceros*”: recopilación de poemas populares de los siglos XIV y XV.



Cantigas de Santa María, Alfonso X “el Sabio”. Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial, Madrid.



D. Quijote y Sancho Panza son personajes conocidos en todo el mundo y en ocasiones han sido un símbolo de España y del carácter de sus gentes.

Siglos de Oro (siglos XVI y XVII)

Son llamados así el siglo XVI (**Renacimiento**) y el siglo XVII (**Barroco**), pues en ellos **florece la cultura española**, sobre todo en el campo de la literatura, que se hace universal.

En el **siglo XVI** las obras más importantes pueden dividirse en: **Literatura religiosa** –Fray Luis de León, San Juan de la Cruz y Santa Teresa de Jesús son sus máximos representantes– y **Literatura profana**. Dentro de ésta nace un género típicamente español: **la novela picaresca**, cuyo ejemplo más importante es **“La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades”**, protagonizada por un niño, un **“pícaro”** que utiliza su ingenio para salir de todas situaciones. Pero en el campo de la novela, la obra cumbre es **“El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha”**, de Miguel de Cervantes.

El **siglo XVII** es la época de mayor influencia de la literatura española en Europa, tanto en prosa como en poesía y teatro. Los grandes autores son: Lope de Vega, Luis de Góngora, Francisco de Quevedo y Pedro Calderón de la Barca.

ACTIVIDADES

1. ¿Por qué las obras de los juglares no se han conservado? ¿Qué temas trataban?

2. Cita tres obras y dos autores importantes de la literatura medieval española.

3. ¿Quién escribió “La Celestina”? ¿Cómo se llama también esta obra? ¿Sabes lo que significa ahora esta palabra? Si tienes dudas, consulta el diccionario.

4. **Lazarillo de Tormes**

“Agora quiero yo usar contigo de una liberalidad, y es que ambos comamos este racimo de uvas y que hayas de él tanta parte como yo. Partillo hemos de esta manera: tú picarás una vez y yo otra, con tal que me prometas no tomar cada vez más de una uva. Yo haré lo mismo hasta que lo acabemos, y de esta suerte no habrá engaño.

Hecho así el concierto, comenzamos; mas luego al segundo lance, el traidor mudó propósito, y comenzó a tomar de dos en dos, considerando que yo debería hacer lo mismo. Como vi que él quebraba la postura, no me contenté ir a la par con él, mas aún pasaba adelante: dos a dos y tres a tres y como podía las comía. Acabado el racimo, estuvo un poco con el escobajo en la mano, y, meneando la cabeza, dijo:

– Lázaro, engañado me has. Juraré yo a Dios que has tú comido las uvas tres a tres”.

– No comí –dije yo–; mas ¿por qué sospecháis eso?

Respondió el sagacísimo ciego:

– ¿Sabes en qué veo que las comiste tres a tres? En que comía yo dos a dos y callabas.

• Sabiendo que el amo del Lazarillo era ciego, lee despacio este párrafo de “El Lazarillo de Tormes” y resume su contenido.

Las manifestaciones literarias

VI. Cultura

Neoclasicismo, Romanticismo y Realismo (siglos XVIII y XIX)

El **siglo XVIII** (**Neoclasicismo**) es el siglo de la Ilustración y en España se fundan instituciones culturales como la Biblioteca Nacional y la Real Academia Española de la Lengua.

En el **siglo XIX**: Existen dos grandes movimientos literarios:

- **El Romanticismo**, que proclama la libertad del hombre a expresar sus sentimientos. Los grandes románticos españoles son los poetas (Gustavo Adolfo Bécquer, Rosalía de Castro), los escritores dramáticos (José Zorrilla, con *“Don Juan Tenorio”*) y los costumbristas (Mariano José de Larra).
- **El Realismo**, que se inspira en la vida y en las tierras de España. Destacan autores como Benito Pérez Galdós (*“Fortunata y Jacinta”*), Leopoldo Alas *“Clarín”* (*“La Regenta”*), y Vicente Blasco Ibáñez (*“Cañas y Barro”*, *“La Barraca”*).

Literatura moderna del siglo XX

En la primera mitad del siglo XX, la literatura es de gran riqueza y muy variada. Tras la pérdida del Imperio español a finales del siglo XIX, nace la Generación del 98 (*ver tema II*) en un ambiente de pesimismo. En novela destacan Miguel de Unamuno, Pío Baroja, José Martínez Ruiz *“Azorín”*, Ramón María del Valle-Inclán y en poesía Antonio Machado. Más adelante aparece la **Generación de 1914** o **Novacentismo** que tiene una orientación filosófica. Líder de este movimiento es el filósofo José Ortega y Gasset. Finalmente, la **Generación del 27** se compone de un importante grupo de poetas que unen la vanguardia con la tradición y con los clásicos. Esta época se considera una nueva Edad de Oro de la poesía española con autores como Federico García Lorca, Rafael Alberti, Vicente Aleixandre, Dámaso Alonso, Gerardo Diego, y Miguel Hernández. Este impulso lo cortará la guerra civil.

En la primera mitad del siglo, los grandes autores de teatro son Jacinto Benavente (Premio Nobel),

Ramón María del Valle-Inclán y Federico García Lorca.

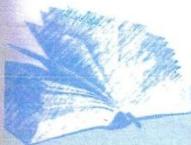
Los años de la posguerra son de silencio literario, aunque sobresalen, en 1942, *“La familia de Pascual Duarte”*, de Camilo José Cela, y en 1944, *“Nada”*, de Carmen Laforet. En 1955 nace el realismo social, que denuncia la realidad concreta de España. Las dos novelas fundamentales de este periodo son *“La colmena”* (1951), de Camilo José Cela y *“El camino”* (1950), de Miguel Delibes. A partir de 1975, sobre todo desde los años 80, hay un retorno a fórmulas tradicionales y de interés por lo humano. En novela destacan Eduardo Mendoza, Javier Marías, Antonio Gala y José Luís Sampedro. La novela histórica en España cada día cuenta con más lectores y un autor destacado es Arturo Pérez Reverte.

En teatro, la obra *“Historia de una escalera”*, de Antonio Buero Vallejo, tiene un gran éxito e introduce en la escena española el realismo y los problemas humanos.

**Literatura española y los premios Nobel**

Cinco españoles han conseguido un Premio Nobel de Literatura: **José Echegaray** (1901), **Jacinto Benavente** (1922), **Juan Ramón Jiménez** (1956), **Vicente Aleixandre** (1977) y **Camilo José Cela** (1989).





Los **Premios Miguel de Cervantes** son los premios literarios más importantes en lengua castellana.

Premian a un autor, español o iberoamericano, cuya obra contribuya especialmente al patrimonio cultural hispánico. El premio se entrega en la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid) el 23 de abril de cada año, fecha en la que se conmemora la muerte de Cervantes.

El Rey de España preside su entrega. Algunos galardonados han sido: Jorge Luis Borges (1979), Antonio Buero Vallejo (1986), Francisco Umbral (2000), Rafael Sánchez Ferlosio (2004) y Sergio Pitol (2005).



El Rey D. Juan Carlos entrega a Sánchez Ferlosio el Premio Cervantes 2004.

ACTIVIDADES

1. ¿Qué es lo que caracteriza al Romanticismo? ¿Y al Realismo?

• Cita tres autores románticos españoles.

• Cita tres obras fundamentales del Realismo.

2. ¿Qué es la Generación del 98? ¿Qué piensa de la España de finales del siglo XIX y quiénes fueron sus protagonistas?

3. ¿Qué es lo que caracteriza a la Generación del 27? ¿Cuáles son sus autores más importantes?

4. ¿Cómo influyó la guerra civil en la literatura española? ¿Qué autores nacieron después de este conflicto?

5. Entre los nombres de escritores españoles de la tabla siguiente hay tres que han sido premiados con el Nobel de Literatura. Pon una X junto a ellos.

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| Antonio Machado | <input type="checkbox"/> |
| Juan Ramón Jiménez | <input type="checkbox"/> |
| Miguel Delibes | <input type="checkbox"/> |
| Camilo José Cela | <input type="checkbox"/> |
| Jacinto Benavente | <input type="checkbox"/> |
| Antonio Buero Vallejo | <input type="checkbox"/> |

Índice de contenidos

Unidad 1 9

Contenidos funcionales <ul style="list-style-type: none"> • Contrastar y comparar informaciones • Organizar el discurso y ampliar información • Expresar opinión, acuerdo y desacuerdo 	Contenidos gramaticales <ul style="list-style-type: none"> • Revisión del presente de indicativo • Nexos de coherencia y cohesión textual: <i>y, pero, es decir, en primer lugar</i> • Oraciones de relativo: <i>que, donde</i> 	Contenidos léxicos <ul style="list-style-type: none"> • Ocio: vivir la noche • Expresiones de la jerga juvenil • La televisión y la radio 	Contenidos culturales <ul style="list-style-type: none"> • El ocio en España • Los medios de comunicación en España: la radio y la televisión • Literatura: Mario Benedetti
--	---	---	---

Unidad 2 23

Contenidos funcionales <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, definir y describir personas, objetos y lugares • Localizar personas, objetos y lugares • Agradecer (por escrito) • Presentar a otro • Saludar, responder al saludo y despedirse. Poner excusas • Manifestar cómo se encuentra uno • Mostrar desacuerdo • Hablar por teléfono 	Contenidos gramaticales <ul style="list-style-type: none"> • Contraste <i>ser/estar</i> • Verbos de movimiento con preposición (<i>a, de, en</i>) <ul style="list-style-type: none"> – <i>ir/venir</i> – <i>irse/llegar</i> • Complemento directo de persona; preposición <i>a</i> 	Contenidos léxicos <ul style="list-style-type: none"> • Léxico de las relaciones sociales 	Contenidos culturales <ul style="list-style-type: none"> • El saludo en España. Despedirse a la española • Comunicación no verbal: gestos relacionados con el saludo • Literatura: Lope de Vega • Los “asustaniños” en el mundo hispano
---	---	---	--

Unidad 3 35

Contenidos funcionales <ul style="list-style-type: none"> • Narrar acciones en pasado 	Contenidos gramaticales <ul style="list-style-type: none"> • Pretérito indefinido: morfología (formas regulares e irregulares) y usos • <i>Volver + a + infinitivo</i> • Marcadores temporales 	Contenidos léxicos <ul style="list-style-type: none"> • Los viajes • Las vacaciones 	Contenidos culturales <ul style="list-style-type: none"> • Turismo en Cuba • La inmigración en España • Literatura: Gonzalo Torrente Ballester
---	--	--	--

Unidad 4 47

Contenidos funcionales <ul style="list-style-type: none"> • Describir o narrar acciones en pasado • Describir experiencias o situaciones personales y el número de veces que se ha hecho algo • Valorar una acción 	Contenidos gramaticales <ul style="list-style-type: none"> • Pretérito perfecto: morfología y usos en España e Hispanoamérica • Marcadores temporales • Pronombres y adjetivos indefinidos • Pronombre neutro: <i>lo</i> • Pronombres de objeto indirecto • Doble construcción: objeto directo/objeto indirecto 	Contenidos léxicos <ul style="list-style-type: none"> • Experiencias personales de ocio y tiempo libre • Sucesos 	Contenidos culturales <ul style="list-style-type: none"> • Literatura: Antonio Machado
--	--	---	--

Prólogo

Tras años en los que *Abanico* ha sido el manual de referencia en los llamados “cursos avanzados”, ha llegado el momento de ofrecer una nueva edición de este método. Para ello, se ha realizado una labor de actualización y revisión tanto en cuestiones de diseño como de contenido:

- para facilitar el manejo del libro, se le ha dado un nuevo tratamiento gráfico;
- se han modernizado las imágenes;
- se ha mejorado el funcionamiento de algunas actividades;
- se han sustituido algunas actividades por otras con planteamientos didácticos más actuales.

Además, en 10 de las 12 unidades que conforman el manual, se ha añadido una nueva sección llamada “Taller de escritura”.

Abanico es un curso de español de nivel B2 destinado a estudiantes que, una vez superado un nivel B1 y ya capaces de satisfacer sus necesidades comunicativas básicas en la vida diaria, quieren afianzar sus conocimientos, adquirir seguridad y al mismo tiempo acceder a nuevos ámbitos de la comunicación.

Así, los marcos comunicativos que ofrece este manual responden a las expectativas de estudiantes con diferentes niveles de dominio de la lengua, en tanto que cubre dos necesidades generales igualmente importantes en la enseñanza del español en niveles superiores: por un lado, la necesidad de corrección formal y reflexión sobre el sistema y, por otro, la necesidad de fluidez y uso apropiado de la lengua.

El material del Libro del alumno se articula en doce unidades. Son diferentes entre sí

porque el contenido de cada una de ellas es el que determina el modo de presentación y la tipología de las actividades. Y es precisamente en la tipología de actividades donde se ha procurado abrir al máximo las varillas de este *abanico*, incluyendo desde actividades de reflexión formal hasta juegos y simulaciones desde ejercicios individuales hasta tareas que enrolan a toda la clase. Esta variedad facilita que el trabajo del aula se desarrolle con más fluidez.

Nuestra intención es que la actividad sea el punto central de todo el aprendizaje: llevar cabo una actividad crea una serie de necesidades instrumentales, tanto de comprensión como de producción, que dan pie a introducir de forma natural y en su contexto los contenidos que se ofrecen al alumno (exponentes gramaticales).



recursos léxicos o discursivos) mediante cuadros operativos, textos o diagramas.

Al servicio de este propósito, la reflexión formal, entendida como tarea de comunicación en sí misma, se plantea en términos oracionales y discursivos, aprovechando el contexto establecido por la actividad. Se subraya así el uso real de la lengua y la responsabilidad pragmática que se deriva de él. Asimismo, hemos tratado de abarcar distintos registros con muestras de lengua que tienen como denominador común la verosimilitud. A su vez, cada actividad implica la presencia de los diferentes modelos discursivos y de las destrezas adecuadas, procurando, además, que estas aparezcan integradas de manera natural.

Por otra parte, pretendemos que el estudiante perciba que al aprender una lengua está acce-

diendo a una cultura. Por eso hemos incluido cuestiones que atañen a todo lo que eso significa: desde su acepción más sofisticada (arte, historia, literatura) hasta la más corriente (costumbres y comportamientos sociales) con la intención de acercarlo a las especiales características de la forma de entender el mundo que compartimos los hablantes de español.

Todos los materiales que se presentan, antes de aparecer aquí, han pasado por la prueba de fuego del aula, tanto multilingüe como monolingüe. Las ideas iniciales han sido corregidas y limadas antes de tomar forma en estas páginas. Quizá sea este el momento de dar las gracias a nuestros sufridos estudiantes (del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada y del Instituto Cervantes de Atenas) por su paciencia y valiosísima ayuda.

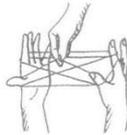
Anexo 6



Gramática, reglas de uso y recursos funcionales



Trabajo con vocabulario



Juego



Ejemplo



Hablar



Escuchar



Escribir



Leer

ocho

Érase una vez



b ¿Funcionará de verdad? Aquí tienes una versión, incompleta, de La Cenicienta, producida por el Cuentacuentos. Léela atentamente.

La Cenicienta

Érase una vez un caballero rico y viudo que tenía una hija tan dulce y bondadosa que era admirada por todos cuantos la conocían. Sintiéndose solo, el caballero se casó por segunda vez con una mujer que era el ser más perverso y orgulloso que jamás se haya visto. La mujer tenía también dos hijas que se parecían a ella como dos gotas de agua. Apenas celebrada la boda, la madrastra no tardó en dar prueba de su maldad. No podía soportar las buenas cualidades de la jovencita, porque a su lado sus hijas parecían todavía más antipáticas. De modo que empezó a dejar para Cenicienta las labores más duras y humildes de la casa. La pobrecita lo soportaba todo con paciencia sin quejarse a su padre. Tenía miedo de él, dado que estaba dominado por su nueva esposa y hacía todo lo que ella quería.

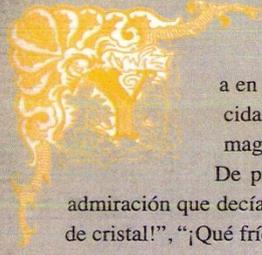
Sucedió una vez que el hijo del Rey quiso dar una fiesta con un gran baile para conocer a jóvenes solteras, pues quería casarse, así que invitó a todas las personas notables del país, entre las cuales se encontraban naturalmente las dos hermanastras. Al conocer la noticia, la casa se convirtió en un ir y venir eligiendo los más hermosos trajes, las joyas más caras, los perfumes más delicados. Y todo para las hermanastras, porque nadie pensaba que la pobre huerfanita pudiera asistir a una fiesta tan elegante.

Por fin, llegó la gran fecha y las hermanas salieron de la casa hacia el castillo del Príncipe. Cenicienta las siguió con la vista hasta que se perdieron a lo lejos, y después se echó a llorar. Pero, de pronto, una luz brillante apareció ante sus ojos, una luz que poco a poco tomó la forma de una hermosa mujer. La mujer, que llevaba un precioso vestido de seda transparente, era su Hada Madrina. “¿Por qué lloras tan desconsoladamente, niña? También a ti te gustaría ir al baile, ¿verdad?”, le preguntó el Hada con una voz dulcísima. “Sí que me gustaría”, respondió Cenicienta, limpiándose las lágrimas. “De acuerdo. Irás”, dijo el Hada.

Y entonces el Hada tocó con su varita mágica una sencilla calabaza y ésta se convirtió inmediatamente en una lujosa carroza dorada. Y de la misma forma unos ratoncillos y unas lagartijas que había cerca quedaron convertidos en caballos y cocheros para la carroza. Por último, la varita se posó sobre las viejas ropas de Cenicienta, que se convirtieron en un deslumbrante vestido de oro, plata y piedras preciosas y un par de zapatos de cristal que eran una maravilla. Y cuando estaba todo dispuesto, subió Cenicienta a su carroza; la Madrina, sin embargo, le advirtió que tenía que volver antes de las doce, porque a esa hora en punto el hechizo desaparecería y las ropas, la carroza, los caballos, los cocheros y el vestido se convertirían en lo que eran. Cenicienta prometió que volvería antes y se marchó loca de contenta...



c El Cuentacuentos funciona muy bien hasta que, como todas las máquinas, se calienta. Fíjate en qué pasó con la continuación de la historia:



a en el baile, el Príncipe, a quien le anunciaron la llegada de una princesa desconocida por todos, corrió a recibirla, le ofreció su mano para ayudarla a bajar de una magnífica carroza dorada y la condujo al salón en el que se hallaban los invitados.

De pronto se hizo un gran silencio: no se oía más que un confuso murmullo de admiración que decía: “¡Qué hermosa es!” “¡Qué espléndido vestido!” “¡Qué maravillosos zapatos de cristal!” “¡Qué frío está entrando por esa puerta!”. Empezaron a bailar y bailar, y de vez en cuando el príncipe susurraba dulces palabras al oído de la dama, como “Eres el sol que moja las patas de la mesa”, o “Si fueras el viento que corre por la carretera, yo sería el dinero de tu cartera”. La joven empezaba a sospechar que el apuesto Príncipe no era muy inteligente, cuando, de repente, apareció Cenicienta en el salón de baile en una alfombra voladora. Al principio intentó llamar la atención del Príncipe con guiños, luego con discretos silbidos, más tarde con gritos, y finalmente dando saltos en medio del salón como una loca, pero el Príncipe no le hizo ningún caso. “Si el Príncipe está con otra -pensó-, yo me vengaré pasando la noche con el Rey”. Y así fue: el Rey estaba deseoso de divertirse y bailó con Cenicienta, hasta que el reloj dio las doce menos cuarto. “Tengo que salir volando -dijo para sí-, y escapó de los brazos enamorados del Rey en su alfombra, rompiendo vasos, atropellando gente y dejándose atrás, con las prisas, un zapatito de cristal.

Tan grande fue la tristeza del Rey al verse privado de la compañía de la bella desconocida, que ordenó inmediatamente buscar en cada casa del país a la dueña del zapatito. “Aquella a quien este zapato entre como un guante, será mi esposa”. “¿Y la Reina, señor?”, preguntó extrañado el ministro. “Está un poco resfriada, pero mejorará”, lo tranquilizó el Rey. Y así fue como los servidores del Rey probaron una y otra vez el zapatito a miles de jóvenes, sin obtener resultado, hasta que, por fin, llegaron a la casa donde vivía Cenicienta. “Yo me lo probaré, yo me lo probaré”, gritaban excitadas las hermanastras, que siempre querían ser las primeras en todo. El caballero encargado de probar el zapato lo intentó con una y luego con otra, pero el zapatito no correspondía evidentemente a sus enormes pies. “¿Qué número calza usted, hermosa jovencita?”, preguntó el caballero a Cenicienta, que había salido de detrás de la cortina con el otro zapatito de cristal. “Un cuarenta y siete”, respondió tímidamente la joven. “Entonces nada”, sentenció el hombre. Y ya iban a recoger el zapato del suelo cuando la madrastra, que había tropezado con la calabaza, entró atropelladamente en la habitación. El pie de la madrastra fue a caer justamente dentro del zapato. “Le viene de maravilla”, exclamaron asombrados todos...



d Un completo desastre, ¿no? Determina con tus compañeros cuáles son exactamente las locuras del relato. ¿Seréis capaces de terminar el cuento juntos?

Érase una vez



e ¿Os habéis fijado en cómo se utilizan el Imperfecto y el Indefinido en el cuento de la Cenicienta? Busca tres ejemplos en los que el narrador...

quiere contar algo que pasó en un momento concreto: → Cenicienta prometió que volvería antes...

quiere describir algo que pasaba habitualmente: → Cuando terminaba las tareas de la casa...

quiere describir cómo eran los personajes, qué pensaban, etc.: → Cenicienta era mil veces más hermosa...

quiere describir las situaciones, los contextos en que se produjeron los hechos que cuenta: → Estaba muy triste porque no podía ir a la fiesta. Pero de pronto una luz brillante apareció...



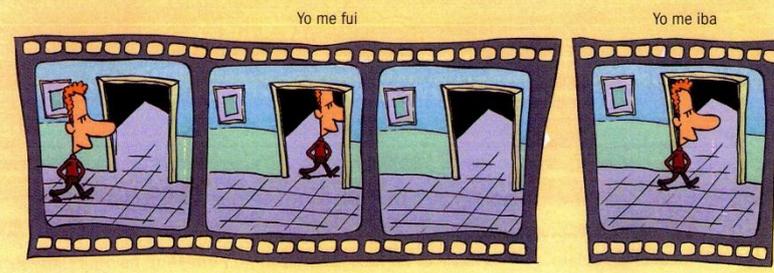
3. Todas estas funciones del imperfecto

Todas estas funciones del Imperfecto y del Indefinido son posibles por la diferente perspectiva con que presentamos los hechos con cada una de estas formas y la diferente imagen que producen en la mente de nuestro interlocutor:



1. Esta semana **hemos ido** al cine cinco veces.
2. El examen del martes pasado lo **hizo** fatal, pero es que no estudió nada.
3. Cuando yo era más joven, **me levantaba** todos los días temprano y **llevaba** una vida sana.
4. **Era** una mujer alta, rubia y muy educada. **Llevaba** un bolso en la mano.
5. Se presentaron justamente cuando **veíamos** la telenovela.

Con el Indefinido, representamos un hecho terminado, es decir, hasta el final:





4. El Príncipe y la Cenicienta

Si alguien te cuenta estas cosas, ¿qué imagen produce en tu mente la forma del verbo en negrita? Identifica en cada caso qué dibujo representa mejor tu interpretación.



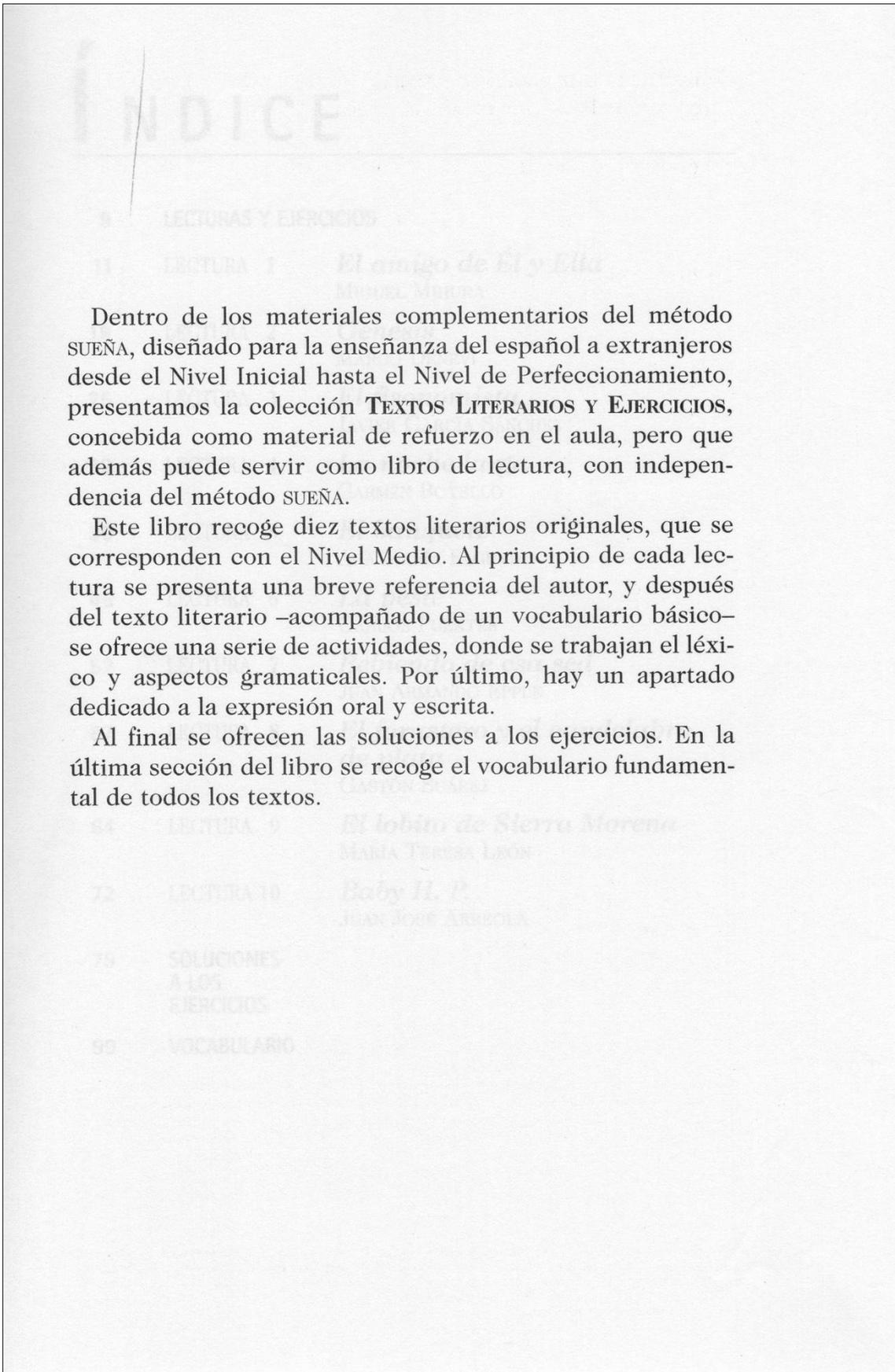
Cenicienta era una experta bailarina y en la fiesta **estuvo bailando** con el príncipe sin parar cuatro horas y cincuenta y dos minutos, lo que en todo el reino se consideró un récord histórico.

El rey quiso conocer en persona a aquella extraordinaria bailarina y mandó que la llevaran ante él. Pero cuando **llevaban** a Cenicienta a la mesa del rey, la pobre se desmayó de la emoción.



De pronto apareció el príncipe. Estaba muy preocupado. Le **traía** un vaso de agua a Cenicienta, pero alguien se lo quitó, gritando: “¡Es veneno!”.

El príncipe estaba tristísimo, porque Cenicienta **tenía que irse** antes de las 12:00, y no pudo evitar que grandes lágrimas salieran de sus ojos.



MIGUEL MIHURA

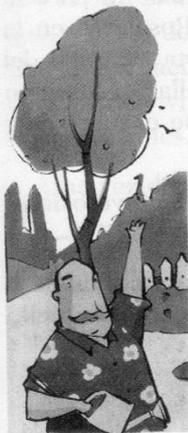
LECTURA

1 *El amigo de Él y Ella* (Cuento persa de los primeros padres)

Miguel Mihura (1905-1977) es un autor conocido por sus escritos teatrales y periodísticos, que brillan por una aguda y sutil ironía. Escribió *Tres sombreros de copa* (1952) y *Maribel y la extraña familia* (1959), entre otras obras.

VOCABULARIO BÁSICO

paraíso, tapia, tedio, pareja, humanidad, mal, mimbre, estampa, tertulia, matrimonio, chiste, diversión, antipatía, bichos, sutil, remedio, lástima, absurdo, bien



Él y Ella estaban muy disgustados de estar en el Paraíso porque en vez de estar solos, como debían estar, estaba también otro señor, con bigotes, que se había hecho allí un hotelito muy mono, precisamente enfrente del árbol del Bien y del Mal.

Aquel señor, alto, fuerte, con espeso bigote y con tipo de ingeniero de Caminos, se llamaba don Jerónimo y, como no tenía nada que hacer y el pobre se aburría allí en el Paraíso, estaba deseando hacerse amigo de Él y Ella para hablar de cualquier cosa por las tardes.

Todos los días, muy temprano, se asomaba a la tapia de su jardín y les saludaba muy amable, mientras regaba los fresones y unos arbolitos frutales que había plantado y que estaban ya muy majos.

Ella y Él contestaban fríamente, pues sabían de muy buena tinta que el Paraíso sólo se había hecho para ellos y que aquel señor de los bigo-

tes no tenía derecho a estar allí y mucho menos de estar con pijama.

Don Jerónimo, por lo visto, no sabía nada de lo mucho que tenía que suceder en el Paraíso e, ingenuamente, quería hacer amistad con sus vecinos, pues la verdad es que en estos sitios de campo, si no hay un poco de unión, no se pasa bien.

Una tarde, después de dar un paseo él solo por todo aquel campo, se acercó al árbol donde estaban Él y Ella bostezando de tedio, pero siempre en su papel importante de Él y Ella.

—¿Se aburren ustedes, vecinos? —les preguntó cariñosamente.

—Pchss... Regular.

—¿Aquí no vive nadie más que ustedes?

—No. Nada más. Nosotros somos la primera pareja humana.

—¡Ah! Enhorabuena. No sabía nada —dijo don Jerónimo. Y lo dijo como si les felicitase por haber encontrado un buen empleo. Después añadió, sin conceder a todo aquello demasiada importancia:

—Pues si ustedes quieren, después de cenar, nos podemos reunir y charlar un rato. Aquí hay tan pocas diversiones y está todo tan triste...

—Bueno —accedió Él—. Con mucho gusto.

Y no tuvieron más remedio que reunirse después de cenar, al pie del árbol, sentados en unas butacas de mimbre.

Aquella reunión de tres personas estropeaba ya todo el ambiente del Paraíso. Aquello ya no parecía Paraíso ni parecía nada. Era como una reunión en Recoletos, en Rosales o en la Castellana. El dibujante que intentase pintar esta estampa del Paraíso, con tres personas, nunca podría dar en ella la sensación de que aquello era el Paraíso, aunque los pintase desnuditos y con la serpiente enroscada al árbol.

Ya así, con aquel señor de los bigotes, todo estaba inverosímilmente estropeado.

Él y Ella no comprendían, no se explicaban aquello tan raro y tan fuera de razón y lógica. No sabían qué hacer. Ya aquello

LECTURA 1. EL AMIGO DE ÉL Y ELLA, DE MIGUEL MIHURA

les había desorganizado todos sus proyectos y todas sus intenciones.

Aquel nuevo y absurdo personaje en el Paraíso les había destrozado todos sus planes; todos esos planes que tanto iban a dar que hablar a la Humanidad entera.

La serpiente también estaba muy violenta y sin saber cómo ni cuándo intervenir en aquella representación, en la que ella desempeñaba tan principal papel.

Por las mañanas, por las tardes y por las noches don Jerónimo pasaba un rato con ellos, y allí sentados, en tertulia, hablaban muy pocas cosas y sin interés, pues realmente, en aquella época, no se podía hablar apenas de nada, ya que de nada había.

—Pues... sí —decían.

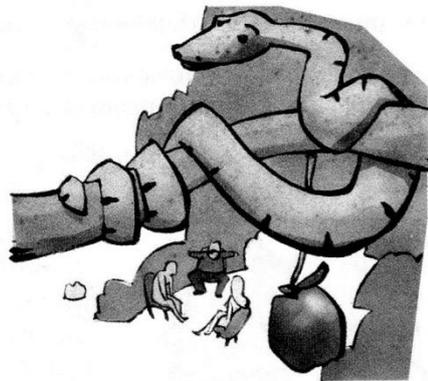
—Eso.

—¡Ah!

—Oveja.

—Cabra.

—Es cierto.



De todas formas no lo pasaban mal. Él y Ella, poco a poco, distraídos con aquel señor que había metido la pata sin saberlo, fueron olvidando que uno era Él y la otra Ella. Y hasta le fueron tomando afecto a don Jerónimo, que, a pesar de todo, era un hombre simpático y rumboso. Y los tres juntos hacían excursiones por los ríos y los valles y reían alborozados de vivir allí sin penas, ni disgustos, ni contrariedades, ni malas pasiones.

Una vez don Jerónimo les preguntó:

—¿Ustedes están casados?

Y ellos no supieron qué contestar, ya que no sabían nada de eso.

—¿Pero no son ustedes matrimonio?

—No. No lo somos —confesaron al fin.

—Entonces, ¿son ustedes hermanos?

—Sí, eso —dijeron ellos por decir algo.

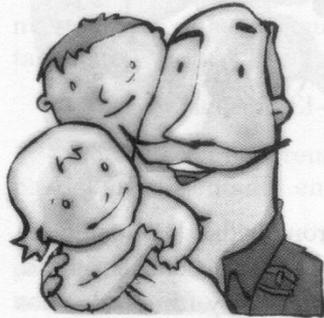
Don Jerónimo, desde entonces, menudeó más las visitas. Se hizo más alegre. Presumía más. Se cambiaba de pijama a cada momento. Empezó a contar chistes y Ella se reía con los chistes. Empezó a llevarle vacas a Ella. Y Ella se ponía muy contenta con las vacas.

Ella tenía veinte años y además era Primavera. Todo lo que ocurría era natural.

—La quiero a usted —le dijo don Jerónimo a Ella un atardecer, mientras le acariciaba una mano.

—Y yo a usted, Jerónimo —contestó Ella, que, como en las comedias, su antipatía primera se había trocado en amor.

A la semana siguiente, Ella y aquel señor de los bigotes se habían casado.



Al poco tiempo tuvieron dos o tres chiquitines que enseguida se pusieron muy gordos, pues el Paraíso, que era tan sano, les sentaba admirablemente.

Él, aunque ya apreciaba mucho a don Jerónimo, se disgustó bastante, pues comprendía que aquello no debía haber sido así; que aquello estaba mal. Y que con aquellos niños jugando por el jardín, aquello ya no parecía Paraíso, ni mucho menos, con lo bonito que es el Paraíso cuando es como debe ser.

La serpiente y todos los demás bichos se enfadaron mucho igualmente, pues decían que aquello era absurdo y que por culpa de aquel señor con pijama no había salido todo como lo tenían pensado, con lo interesante y lo fino y lo sutil que hubiese resultado.

Pero se conformaron, ya que no había más remedio que conformarse, pues cuando las cosas vienen así son inevitables y no se pueden remediar.

El caso es que fue una lástima.

Cuento español de la posguerra.
Madrid, Cátedra, 1994.

■ EJERCICIOS PARA EL ESTUDIO DEL LÉXICO Y LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ■

1

Haz una lista con las palabras que en el texto se relacionan con el campo temático: JARDÍN.

2

Busca en el diccionario una definición para las palabras:

bigotes, tapia, tedio, pareja, estampa, pasión, remedio, estropear, trocarse.

3

Busca un sinónimo para las palabras:

paraíso, disgustados, majos, tedio, rato, diversión, butaca, sensación, estropeado, enroscada, disgustos.

4

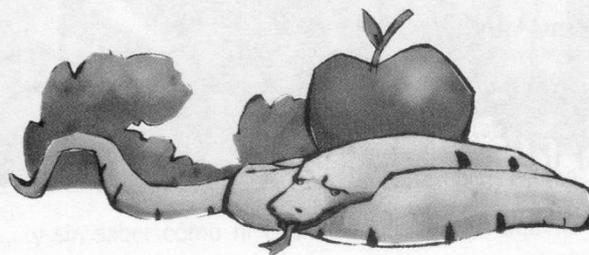
Busca un antónimo para las palabras:

desnuditos, inverosimilmente, sentados, absurdo, violenta, alborozados, contrariedades, sutil, natural.

5

Escribe sustantivos y adjetivos derivados de los verbos siguientes:

aburrirse, regar, suceder, felicitar, estropear, trocarse, conceder, intervenir, conformarse.



6

En el texto abundan expresiones coloquiales y familiares. Escríbelas utilizando otras palabras:

1. Estaba también otro señor que se había hecho un hotelito muy mono.
2. Regaba los arbolitos que estaban ya muy majos.
3. Aquello ya no parecía Paraíso ni parecía nada.
4. Aquel señor había metido la pata sin saberlo.
5. Al poco tiempo tuvieron dos o tres chiquitines.
6. Aquello ya no parecía el Paraíso, ni mucho menos, con lo bonito que es el Paraíso cuando es como debe ser.
7. Don Jerónimo era un hombre simpático y rumboso.
8. El caso es que fue una lástima.



LECTURA 1. EL AMIGO DE ÉL Y ELLA, DE MIGUEL MIHURA

7

Teniendo en cuenta el texto leído, señala si son verdaderas o falsas las afirmaciones siguientes:

1. En el Paraíso había dos personas solamente..... V F
2. Estas personas eran muy felices viviendo solas..... V F
3. Ellos eran la primera pareja humana..... V F
4. Estaban casados..... V F
5. Un día apareció don Jerónimo y comenzó a darles conversación... V F
6. Este señor estropeó todos sus planes..... V F
7. Los tres juntos hacían excursiones y vivían sin disgustos
ni pasiones..... V F
8. Don Jerónimo se enamoró de ella..... V F
9. Ella no quería a don Jerónimo..... V F
10. Él estaba muy enfadado y la serpiente también..... V F
11. El Paraíso no era como debía ser..... V F

8

Completa los espacios en blanco con las palabras del recuadro:

*planes, serpiente, papel, ríos, representación, violenta, humanidad, lógica,
raro, proyectos, distraídos, alborzados, disgustos, pasiones, afecto,
excursiones, absurdo*

Él y Ella no comprendían, no se explicaban aquello tan y tan fuera de razón y No sabían qué hacer. Ya aquello les había desorganizado todos sus y todas sus intenciones. Aquel nuevo y personaje en el Paraíso les había destrozado todos sus; todos esos planes que iban a dar tanto que hablar a la entera. La también estaba muy y sin saber cómo ni cuándo intervenir en aquella

LECTURA 1. EL AMIGO DE ÉL Y ELLA, DE MIGUEL MIHURA

..... en la que ella desempeñaba tan principal
 De todas formas no lo pasaban mal. Él y Ella, con aquel
 señor, fueron olvidando que uno era Él y la otra Ella. Y hasta le fueron
 tomando a don Jerónimo. Juntos hacían
 por los y los valles y reían
 de vivir allí sin penas, ni, ni contrarie-
 dades, ni malas

9

Expresión oral y escrita

1. Este cuento evoca una situación ficticia en el Paraíso terrenal, en los orígenes de la humanidad. Compara el espacio y los personajes del cuento con lo que se nos dice en la Biblia, el libro que recoge para la tradición occidental el origen de la humanidad.
2. Según la Biblia, Adán y Eva fueron nuestros primeros padres. Pero ¿es igual para todas las culturas? Habla de otras tradiciones o culturas que conozcas.
3. Imagina el Paraíso terrenal. Trata de describirlo y di si conoces algún país que se parezca a él. ¿Qué tipo de plantas y de animales había en el Paraíso? ¿Cómo se vivía allí? ¿Por qué desapareció ese lugar tan maravilloso?
4. La pérdida del Paraíso es una imagen relacionada con el origen de las desgracias y los desastres del planeta y de la humanidad. ¿Qué piensas de ello? ¿Hace falta ser creyente o tener una religión para creer en estas teorías?
5. Se ha escrito mucho sobre la existencia de Dios. Según las diferentes religiones hay dioses diferentes. ¿Cuál es tu religión? ¿Eres practicante? ¿En qué consiste tu religión? ¿Consideras que los jóvenes practican menos que los mayores? ¿Consideras que es necesario ser religioso?
6. El Paraíso terrenal es una imagen religiosa que sirve de ejemplo a la humanidad. Existen otras imágenes en la religión católica: el cielo y el infierno. ¿Existen también en otras religiones? ¿Qué sabes de este tema? Escribe una redacción sobre una religión que conozcas bien, apuntando cuáles son sus características más señaladas.

9

BOOM LATINOAMERICANO

CARACTERÍSTICAS DE LA LITERATURA

Se puede hablar de la **narrativa del Boom** como un fenómeno literario que se desarrolla simultáneamente en diversos países de Latinoamérica en **los 60**. Se trata de una narrativa cuyos **precursores** serían Jorge Luis Borges, Alejo Carpentier o Miguel Ángel Asturias, autores preocupados por buscar nuevas formas de narrar diferentes a las que venían del Antiguo Continente.

NARRATIVA

El estilo americano se basó en la fantasía, lo mágico y maravilloso y la experimentación estética de lo indígena. Aprovechando ese interés por las **nuevas formas de narrar**, los autores del Boom se preocupan además por las **cuestiones sociales, políticas y de denuncia** ante las injusticias del momento, por lo que muchos han visto como punto de arranque de la narrativa del Boom la Revolución Cubana.

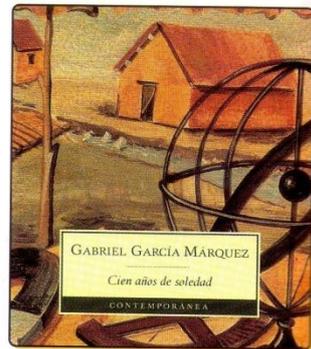
AUTORES

Entre los grandes **representantes del Boom** destacan nombres como los de los argentinos Julio Cortázar y Ernesto Sábato, además del mexicano Carlos Fuentes, el colombiano Gabriel García Márquez, el peruano Mario Vargas Llosa y el cubano Guillermo Cabrera Infante, entre otros.

ESTILO

Algunos **aspectos comunes** a todos ellos son los siguientes:

- Se trata de autores con una **amplia formación intelectual** que además se caracterizan por su **cosmopolitismo**.
- Como consecuencia de su contacto con narrativas extranjeras adoptaron la **innovación experimental** (fragmentación en la narración, estilo indirecto...) herencia de James Joyce, Marcel Proust...
- Además, a ellos se atribuye la creación de una nueva técnica narrativa que caracterizó gran parte de sus obras: el **realismo mágico**, cuyas bases hay que buscarlas en la definición de lo «real maravilloso» realizada por Carpentier en *El reino de este mundo* (1949). Según el autor, la cultura hispanoamericana se caracteriza por su aspecto real maravilloso, bien diferente a la fantasía surrealista y que consiste en narrar como real, y por tanto como incuestionable, lo que desde una lógica convencional es milagroso. Así no es de extrañar que en *Cien años de soledad* (1967) García Márquez narre cómo Remedios desaparece por los aires mientras doblaba sábanas con otras dos mujeres, que aceptan lo ocurrido sin sorpresa.



Portada de *Cien años de soledad*.

LA POESÍA

Está representada por autores nacidos a partir de 1910 como Lezama Lima, Octavio Paz o Nicanor Parra. Su obra supone la **continuidad del estilo vanguardista** en cuanto a las imágenes y al lenguaje y un intento de llegar a lo **universal** desde lo **latinoamericano**.

EL TEATRO

Experimentó un gran auge en estos mismos años, llevado también de la mano de las **innovaciones teatrales de la vanguardia**, que por una parte despertaron interés en el público y abrieron nuevos espacios escénicos, y por otra crearon modelos latinoamericanos. Asimismo, los dramaturgos son cultos y experimentan siguiendo las **modas europeas**, pero manteniendo las **raíces latinoamericanas**. Algunos de los grandes nombres son los mexicanos Rodolfo Usigli, Elena Garro y Emilio Carballido, los argentinos Carlos Gorostiza, Osvaldo Dragún y Griselda Gambado, el puertorriqueño René Marqués, el chileno Jorge Díaz y el cubano José Triana.

AUTORES REPRESENTATIVOS



JULIO CORTÁZAR

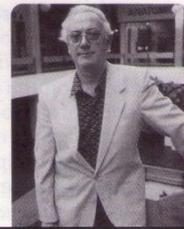


Nació en Bélgica en 1914, aunque se crió a las afueras de Buenos Aires. Trabajó como profesor en Argentina y como traductor para la UNESCO. Murió en 1984. A pesar de haber escrito también poesía, es más conocido como un gran narrador tanto por sus novelas, entre las que destaca su famosísima *Rayuela* (1963), como por sus cuentos. En 1959 la publicación de *El perseguidor* le valió su reconocimiento como narrador a nivel internacional. Otros de sus títulos son: la novela *62 modelos para amar* (1968), sus colecciones de relatos cortos *Octaedro* (1974), y *Queremos tanto a Glenda* (1980), o su volumen de poemas *Pameos y meopas* (1971).

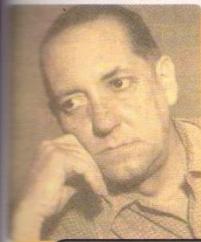
JORGE DÍAZ

Ver texto en página 106.

Nació en Argentina en 1930, pero se hizo ciudadano chileno. Terminó sus estudios de arquitectura en 1955 y comenzó su carrera teatral como actor y director en 1959 con ICES, un grupo de Santiago de Chile. Hacia 1961 se dio a conocer como dramaturgo con la presentación de tres de sus obras: *El cepillo de dientes*, *Un hombre llamado Isla* y *Réquiem por un girasol*. En 1965 se trasladó a Madrid para poder escribir con mayor libertad. Obras posteriores a esa época son *Liturgia para cornudos* (1969), *La corrupción del ángel cibernético* (1974) y *Mata a tu prójimo como a ti mismo* (1977).



ALEJO CARPENTIER



Hijo de padre francés y madre de origen ruso, nació en Suiza en 1904. Fue educado principalmente en La Habana, aunque mantuvo su idioma paterno y desarrolló un profundo conocimiento de la cultura europea. Esto no le impidió a Alejo Carpentier implicarse en el movimiento afrocubano que buscaba una definición de la identidad latinoamericana independiente de Europa. Encontró su propia definición durante un viaje a Haití que inspiró su libro *El reino de este mundo* (1949) y la idea de «lo real maravilloso» que define en su prólogo. Con esta novela, cabe destacar *Los pasos perdidos* (1953) y *El siglo de las luces* (1962). Murió en 1980.

OCTAVIO PAZ

Nació en México en 1914 y descubrió su pasión por la poesía con solo catorce años. Aunque asistió a la universidad, no se graduó, y su formación es resultado de sus lecturas independientes sobre arte, literatura, filosofía y antropología. En 1946 empezó a trabajar en el cuerpo diplomático mexicano, que abandonó en 1968 tras la masacre de estudiantes en la Plaza de Tlateloco. Murió en 1998. Su actividad literaria le implicó directamente con varias revistas como *Plural* o *Vuelta*, además de llevarle a escribir ensayos (*El laberinto de la soledad* (1950) o *El arco y la lira* (1956)) y poemas recogidos entre otras colecciones en *Libertad bajo palabra: obra poética, 1935-1957* (1960).



GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ



Nació en 1928 en Aracataca, pequeño pueblo del Caribe colombiano que inspiró la creación del mítico Macondo en el que se desarrolla la historia de su novela más conocida, *Cien años de soledad* (1967). Cuando escribió esta obra trabajaba como periodista. Después de su publicación, se trasladó a Barcelona y allí se dedicó exclusivamente a la creación literaria. En 1982 recibió el Premio Nobel de Literatura. Entre su extensa obra literaria, destacan además *Los funerales de la Mamá Grande* (1962), *Crónica de una muerte anunciada* (1981) o *El amor en los tiempos del cólera* (1985).

Ver texto en página 108.

9

BOOM LATINOAMERICANO

LECTURA 1

EL CUENTO



«CARTAS DE MAMÁ» DE LAS ARMAS SECRETAS (1959)

Julio Cortázar

Relata la historia de Luis, un joven argentino que vive en París, ciudad en la que no consigue desprenderse de los fantasmas del pasado.



(...) Esa mañana había sido una de las tantas mañanas en que llegaba carta de mamá. Con Laura hablaban poco del pasado. No es que a Luis no le gustara acordarse de Buenos Aires. Más bien se trataba de evadir (1) nombres. (...) Lo mejor de mamá era que nunca se había abandonado a (2) la tristeza que debía causarle la ausencia de su hijo y de su nuera, ni siquiera al dolor —tan a gritos, tan a lágrimas al principio— por la muerte de Nico. Nunca en los dos años que llevaban ya en París, mamá había mencionado a Nico en sus cartas. Era como Laura, que tampoco lo nombraba. Ninguna de las dos lo nombraba, y hacía más de dos años que Nico había muerto. La repentina (3) mención de su nombre a mitad de la carta era casi un escándalo. Ya el solo hecho de que el nombre de Nico apareciera de golpe en una frase, pero era peor, porque el nombre se situaba en una frase incomprensible y absurda (...) De golpe Mamá perdía la noción del tiempo, se imaginaba que... (...) «Esta mañana Nico preguntó por ustedes.» El resto seguía como siempre: la salud, la prima Matilde se había caído y tenía una clavícula (4) sacada, los perros estaban bien. Pero Nico había preguntado por ellos. (...)

Cuando volvió a almorzar, traía intacta (5) la carta en el bolsillo. Seguía dispuesto a (6) no decirle nada a Laura, que lo esperaba con su sonrisa amistosa, el rostro (7) parecía haberse desdibujado un poco desde los tiempos de Buenos Aires, como si el aire gris de París le quitara el color, y el relieve (8). (...) No, no le mostraría la carta. (...) Una semana más tarde Laura se sorprendió de que no hubiese llegado carta de mamá. Barajaron (9) las hipótesis usuales, y Luis escribió esa misma tarde. La respuesta no lo inquietaba (10) demasiado (...). Una quincena (11) más tarde reconoció el sobre familiar. Guardó el sobre antes de salir a la calle y contestar al saludo de Laura asomada (12) a la ventana. Le pareció ridículo tener que doblar la esquina antes de abrir la carta. El Bobby (13) se había escapado a la calle y unos días después había empezado a rascarse (14), contagio (15) de algún perro sarnoso (16). Mamá iba a consultar a un veterinario amigo del tío Emilio, porque no era cosa de que el Bobby le pegara (17) la peste (18) al Negro (19). (...) La señora de al lado tenía un gato sarnoso, vaya a saber si (20) los gatos no eran capaces de contagiar a los perros, aunque fuera a través del alambrado (21). Pero qué les iba a interesar a ellos esas charlas (22) de vieja, aunque Luis siempre había sido muy cariñoso con los perros y de chico hasta dormía con uno a los pies de la cama, al revés de Nico que no le gustaban mucho. (...) Mamá no ganaba para (23) sustos (24), entre el chico de la modista (25) que se había quemado el brazo con leche hirviendo (26) y el Bobby sarnoso.

Después había como una estrellita azul y entonces unas reflexiones melancólicas sobre lo sola que se quedaría si también Nico se iba a Europa como parecía, pero eso era el destino de los viejos, los hijos son golondrinas (27) que se van un día, hay que tener resignación (28) mientras el cuerpo vaya tirando (29).

Julio Cortázar es uno de los grandes narradores que ha dado el Boom latinoamericano, no solo como novelista sino también como cuentista. En el ámbito Cortázar escribió *Las armas secretas*, colección de relatos cortos a la que pertenece el fragmento seleccionado y con la cual el autor se dio a conocer a nivel internacional.

[*]

- (1) Evadir: evitar.
- (2) No se había abandonado a: no se había dejado llevar / influir.
- (3) Repentina: inesperada.
- (4) Clavícula: hueso que une el cuello con los brazos.
- (5) Intacta: que no ha sido tocada.
- (6) Dispuesto a: con intención de.
- (7) Rostro: cara.
- (8) Relieve: curvas.
- (9) Barajaron: pensaron en.
- (10) Inquietaba: producía preocupación.
- (11) Quincena: quince días.
- (12) Asomada: mostrada, sacada la cabeza.
- (13) Bobby: nombre del perro de la madre de Luis.
- (14) Rascarse: frotarse.
- (15) Contagio: pasar una enfermedad.
- (16) Sarnoso: con enfermedad de la piel.
- (17) Pegara: contagiara.
- (18) Peste: enfermedad contagiosa.
- (19) Negro: otro de los perros de la madre de Luis.
- (20) Vaya a saber si: quién sabe si.
- (21) Alambrado: cercado metálico.
- (22) Charlas: conversaciones.
- (23) No ganaba para: sufría mucho por.
- (24) Sustos: sensación de miedo.
- (25) Modista: mujer que hace ropa.
- (26) Hirviendo: que alcanza los 100 grados centígrados.
- (27) Golondrinas: un pájaro.
- (28) Resignación: conformidad.
- (29) Mientras el cuerpo vaya tirando: mientras el cuerpo funcione bien.



COMPRESIÓN

1. **Los personajes.** ¿Cuáles son los personajes que aparecen mencionados en el relato? ¿Qué sabes sobre cada uno de ellos? ¿Cuáles son, según tú, **personajes primarios o principales** y **los secundarios**?
2. **El lugar.** El cuento hace mención a dos grandes ciudades. ¿Cuáles son y cuál es su papel en la historia?
3. **La historia.** Todo gira alrededor de un misterio. ¿De qué se trata? ¿Por qué crees que Luis reacciona ocultando lo que ocurre a Laura?

Los **personajes principales** son aquellos de los que no se puede prescindir a la hora de contar una historia. Sin embargo, si se eliminan los **personajes secundarios** la historia principal se sigue transmitiendo.

EN PROFUNDIDAD

Los personajes. A pesar de que los personajes principales son varios, Luis tiene un protagonismo especial. En cierto momento se dice: «Lo mejor de mamá era que nunca se había abandonado a la tristeza que debía causarle la ausencia de su hijo y de su nuera, ni siquiera al dolor (...) por la muerte de Nico.»

1. a. Elige el adjetivo que, según tú, mejor lo define. ¿Por qué?
b. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación?

El lugar.



Vista aérea de Buenos Aires.

2. a. Busca en el texto la información que Luis da sobre las dos ciudades.
La ciudad en la que vive ahora es...
La ciudad donde nació y vive su madre es...
b. ¿Cómo influye el lugar en los personajes?
c. ¿Crees que Luis siente preferencia por alguna ciudad? ¿Qué simbolizan para él?

El tiempo.

El tema.

Las dualidades son la combinación de opuestos que se refieren a una misma realidad.

3. ¿A cuáles de los tres referentes cronológicos se hace referencia: al presente, al pasado o al futuro? ¿Con qué se asocian esos momentos?
4. ¿Qué temas de los siguientes trata?
 - La nostalgia de un emigrante que echa de menos a su familia y su tierra.
 - La soledad.
 - La magia y la vida cultural de París.
 - La falta de comunicación entre las personas.
 - La importancia del pasado en la vida de Luis.
 - La mala relación entre Luis y su esposa.

La forma. Además de la mención a las dos ciudades en las que transcurren los hechos, en el texto son muy frecuentes las **dualidades**.

5. a. Busca más ejemplos. ¿Por qué son importantes?
Ej.: Las dos ciudades representan el pasado y el presente.
b. ¿En qué momentos se utiliza y cuál es su efecto?

En el relato también percibimos el uso de una técnica muy ligada a la innovación narrativa del xx, el **estilo indirecto libre**.

Aprende un poco más

Nessa seção são propostas questões complementares aos conteúdos trabalhados no capítulo, que podem ser gramaticais, lexicais, fonológicas, culturais, etc., e que, com frequência, estão acompanhadas de atividades.

Para charlar y escribir

Nessa seção, num primeiro momento são apresentadas de modo resumido as estruturas comunicativas da unidade, inseridas em uma proposta de conversação. Vale lembrar que essa não é a única oportunidade para que os alunos realizem exercícios orais, como poderá ser observado nas sugestões de atividades que se apresentam no item IV deste manual.

Num segundo momento, a proposta de atividade oral é ampliada e se transforma em estímulo para a redação de diálogos, bilhetes, cartas, currículos, descrições, narrações, dissertações, etc.

Para leer y reflexionar

Essa seção traz textos atuais e, muitas vezes, polêmicos, que visam à ampliação do tema tratado no capítulo. Nas atividades do item IV deste manual há sugestões de trabalho com esses textos que podem servir de ponto de partida para uma aula de leitura e conversação.

¡Evalúate!

Para finalizar o capítulo, apresenta-se uma proposta de avaliação dos conteúdos trabalhados, composta por questões discursivas e por testes retirados de exames vestibulares recentes, a fim de que o aluno possa verificar seus conhecimentos e se familiarizar com esse tipo de avaliação.

III. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O livro didático é um “artefato de mediação” (Vygotsky, 2000) que, como uma das ferramentas de apoio para o professor, contribui para suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos. Para que isso ocorra efetivamente, porém, é preciso considerar o contexto histórico e social em que está inserido, as orientações pedagógicas vigentes e as pesquisas desenvolvidas em universidades e centros de pesquisa. Delors e outros autores (2004) sinalizam que as necessidades da educação no século XXI giram em torno de quatro “aprendizagens” essenciais. Nas palavras desses autores:

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (2004: 89-90).

Para que se esclareça de que forma a proposta desta coleção se insere nessa perspectiva de educação, apresentamos, a seguir, alguns de seus pressupostos teórico-metodológicos.

Concepção de linguagem e aprendizagem

Esta coleção fundamenta-se em uma proposta didático-pedagógica afinada com uma visão sociointeracional, tanto de aprendizagem como de linguagem, cujas bases provêm das ideias vygotskianas e bahktinianas sobre a natureza dialógica do pensamento humano.

Nessa concepção, entende-se a aprendizagem como uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação. Em termos concretos, isso significa que a proposta desta coleção valoriza a construção da linguagem com os alunos como uma prática centrada naquilo que é dito/escrito, a determinado ouvinte/leitor, dentro de determinada situação social.

Aprender uma língua, portanto, é mais do que buscar o domínio dos elementos de seu sistema, quais são geralmente definidos em termos de unidades fonológicas, unidades gramaticais, estruturas gramaticais e itens lexicais (Castro, 2002).

Nesta coleção, pretende-se avançar em relação à visão funcional de linguagem, pois não a entendemos somente “como um veículo para a expressão do significado funcional” (Richards e Rodgers, 1986: 16), que determina e ordena os conteúdos escolares como um conjunto de categorias de significado, incluindo os elementos gramaticais e lexicais e especificando os tópicos, noções e conceitos que o estudante precisa aprender para se comunicar. Ao contrário dessa perspectiva, partimos da premissa de que as situações interacionais são marcadas pelo mundo social que as envolve. Assim, entendemos a linguagem em sua função dialógica, isto é, como detentora dos significados construídos pelos participantes do discurso, nos processos interativos dos quais participam.

Sabemos que, ao longo dos anos, diferentes teorias de aprendizagem serviram – e ainda têm servido – de base para o desenvolvimento de diversos métodos de ensino de língua estrangeira. A nossa se alinha com a corrente behaviorista, desenvolvida por Skinner, que relaciona a aprendizagem à criação de hábitos e mudanças de comportamento.

Segundo essa visão teórica, o homem depende de estímulos para aprender e por isso a aprendizagem é confundida, segundo Giusta e Franco (2003: 47), com condicionamento, “com respostas a estímulos que podem ser previstas, medidas e controladas”. Acredita-se, assim, que o papel do professor no processo educativo é o de transmitir o conhecimento ao aluno, criando, portanto, uma ação unilateral em que o professor “ensina” e o aluno, como um ser meramente receptivo, “aprende”, quando posto a três procedimentos básicos: a imitação, a repetição e a automatização de estruturas.

Outra das teorias de aprendizagem que serviram de base para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas é o inatismo, que parte do pressuposto de que as capacidades básicas de cada ser humano (personalidade, potencial, valores, comportamento, formas de pensar e conhecer) são inatas, próprias do indivíduo. Por esse prisma, apenas os fatores hereditários e a maturação definem a constituição do ser humano e o processo de conhecimento. Em outras palavras, o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado¹, o que quer dizer que os processos de ensino só podem se realizar na medida em que a pessoa estiver pronta ou madura.

Quanto à abordagem sócio-histórica, anteriormente destacada, parte do pressuposto de que a construção do conhecimento resulta da interação do indivíduo com o meio e com o outro. Desenvolvida nos trabalhos de Vygotsky e de seus discípulos e colaboradores, como Luria e Leontiev, essa abordagem parte do pressuposto de que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, mas são resultado da interação entre o ser humano e o contexto sociocultural de que participa. Assim, o processo de desenvolvimento do indivíduo é socialmente constituído, ou seja, sempre será mediado pelo outro. Nessa perspectiva, a linguagem também é concebida como um instrumento de mediação, pois permite a comunicação entre os indivíduos, os intercâmbios sociais, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo social, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações vividas. No âmbito do processo educativo, a teoria vygotskyana valoriza a interação que ocorre no ambiente escolar e o

¹ Veremos a leitura de Chomsky (1975), sobre sua teoria de que as crianças têm uma predisposição inata para a

papel do professor, que deve mediar e promover, na sala de aula, situações de interação entre alunos e dos alunos com o objeto de conhecimento (os conteúdos).

Para explicitar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky propõe a existência de uma relação entre um dado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, o que pode ser apreendido pela identificação de dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento próximo, entendida como a distância entre nível de desenvolvimento real (que costuma se caracterizar pela capacidade de solução independente de problemas) e o desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas com orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais competentes. Vygotsky ressignifica assim, o conceito de imitação, pois, para ele, os modelos dados pelo par mais competente (adulto, um professor, um colega, por exemplo) assumem um papel estruturante, já que ampliam a capacidade cognitiva individual.

Princípios gerais orientadores da coleção

Afinada com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio² (OCEM), esta coleção apresenta uma proposta didático-pedagógica que procura valorizar o papel da língua estrangeira na formação de indivíduos dotados de “consciência social, criatividade, mente aberta para conhecer novos” (2006: 90), contribuindo para a construção de uma nova forma de pensar e ver o mundo.

Nessa perspectiva, esta coleção foi pensada para o ensino do idioma espanhol, mas também como instrumento capaz de colaborar para o desenvolvimento geral de um estudante que se quer crítico e cidadão. Por meio dos textos e das atividades, busca-se instigar continuamente o educando a refletir sobre o lugar que ocupa na sociedade e sobre as diversas formas possíveis de compreender a realidade que o cerca. Desse modo, procura-se ressignificar o valor educacional da aprendizagem da língua estrangeira, pois se assume o compromisso de ir “muito além de capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (OCEM: 92).

Ao apresentar as orientações para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio, as OCEM enfatizam sua compreensão de letramento baseada em uma visão “heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais” (p. 109). Essa perspectiva é essencial para a compreensão da proposta das OCEM com relação ao trabalho com a comunicação oral, leitura e prática escrita, que, segundo destaca o documento, já devem ser entendidas como partes da concepção anterior de quatro habilidades (produção oral e escrita e compreensão oral e escrita), “mas sim na visão alternativa de heterogeneidades abertas socioculturalmente contextualizadas” (p. 110). Por isso, nesta coleção, o trabalho com a leitura, comunicação oral e escrita é entendido como um conjunto de práticas culturais contextualizadas, considera e valoriza as diferenças e especificidades locais/regionais do contexto de aprendizagem.

Acolhemos, ainda, as sugestões das OCEM quanto à abordagem de temas relevantes para a ampla formação do estudante, como cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais. O que se reflete tanto na organização das unidades temáticas quanto na escolha dos textos de leitura, que buscam ampliar a visão de mundo do aluno e favorecer a reflexão sobre a sociedade na qual está inserido. As propostas de discussão e de trabalho com os textos procuram fomentar o respeito pela diversidade que é própria do mundo plural e plurilíngue em que vivemos, e criam oportunidades para que o estudante reflita sobre as diferentes realidades vividas pelos povos hispanofalantes, aproximando-as de sua própria realidade.

Pretendemos criar situações que permitam aos estudantes viver uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação. Isso pode ser observado nas inúmeras atividades em que se valorizam a aprendizagem colaborativa, a solução coletiva de problemas e a busca conjunta de alternativas para alguns dos dilemas que se manifestam na sociedade contemporânea. Desse modo, como destacamos anteriormente, a proposta concretiza seu entendimento de que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve não somente a aquisição de habilidades linguísticas, mas principalmente o desenvolvimento da consciência do aluno sobre a possibilidade que essa língua estrangeira lhe dá de agir no mundo e transformá-lo. É a partir da exposição do aluno a contextos de aprendizagem que representem seu mundo real e se articulem com ele que são abordadas questões que expressam as preocupações do homem contemporâneo.

Almejamos, assim, propiciar condições para que o aluno se engaje discursivamente no mundo em que vive, contribuindo para ampliar suas informações sobre os povos falantes do espanhol e, ao mesmo tempo, o conhecimento que tem de si e de seu universo social. Partindo do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é "parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades" (Rajagopalan, 2003: 60), nesta coleção se enfatizam as relações entre a cultura dos países falantes de espanhol e a cultura do aluno, pois entendemos que desse modo colaboramos para a constituição da identidade do estudante. Isso se evidencia na forma como as atividades propostas envolvem o aluno na compreensão de textos orais e escritos que expressam diferentes maneiras de pensar e ver o mundo. Ao refletir sobre a realidade de outros povos e sobre sua maneira de se expressar, o educando pode tomar consciência dessas diferenças de uma maneira bastante ampla, que envolve, necessariamente, as variedades linguísticas, regionais, culturais, sociais, etárias e étnicas. Dessa forma, a proposta da coleção também está de acordo com o entendimento que as OCEM têm sobre a questão da inclusão, como sendo "inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística" (p. 96). Permeia a proposta deste material a visão de língua como manifestação de uma cultura (ou de várias culturas), o que cria mais possibilidades para a inclusão linguística dos alunos, aspecto essencial para a construção de sua cidadania e para a sua própria inclusão no contexto mundial contemporâneo.

Diversidade de práticas discursivas

Os capítulos que compõem esta coleção apresentam textos orais e escritos dos mais diversos gêneros, com o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre as várias práticas discursivas. Assim, foram selecionados poemas, canções, textos narrativos, anúncios publicitários, histórias em quadrinhos, diálogos, para citar alguns exemplos, que apresentam a língua ao estudante e o colocam em contato com contextos de produção que fazem parte de seu cotidiano. Essa variedade permite ao aluno tomar consciência das características típicas de determinados gêneros e perceber como eles são flexíveis e dinâmicos. Isso contribui para que compreenda também que o surgimento de novos gêneros está relacionado a necessidades e atividades socioculturais (Marcuschi, 2002).

Nessa perspectiva, o aluno percebe que sua relação com o texto (oral ou escrito) permite sua relação com o mundo, visão que amplia o entendimento do papel exercido pelos processos de leitura, escrita, fala e compreensão oral em língua estrangeira, pois estes deixam de ser entendidos apenas como pertinentes ao desenvolvimento da capacidade linguística do aluno e se abrem a uma função sociodiscursiva.

O processo de ensino e aprendizagem que considera as especificidades dos diferentes gêneros, relacionados aos contextos enunciativos, constitui um recurso pedagógico poderoso e adequado para o ensino de espanhol como língua estrangeira, pois se afina tanto com as ideias de Marcuschi

(2002), segundo as quais os gêneros se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, quanto com as defendidas por Ramos (2004), de acordo com as quais o trabalho apoiado em gêneros permite aproximar o aluno dos discursos que precisam ser capazes de compreender e produzir nas modalidades escrita ou falada. Além disso, o ensino apoiado em gêneros contribui para que se compreenda por que um texto é do jeito que é, por meio de considerações sobre seu propósito, seu contexto de situação e de cultura³.

Não se pode deixar de considerar também a relevância do trabalho com diferentes tipos textuais, dentre os quais destacamos a ênfase que damos à narração, à argumentação, à exposição e à descrição. Partindo desse enfoque, buscamos chamar a atenção do aluno para a natureza linguística da composição do texto, no trabalho com aspectos lexicais, sintáticos, verbais e lógicos.

Ao apresentar uma proposta de trabalho pautada em diferentes práticas discursivas, buscamos privilegiar a discussão de temas que possam ser explorados de forma transversal, por meio de uma abordagem questionadora e crítica. Nesse sentido, também valorizamos a diversidade constitutiva do "mundo hispânico", partindo de uma abordagem inter e multicultural. Em outras palavras, priorizamos o desenvolvimento da consciência do aluno a respeito da heterogeneidade no uso da linguagem, que é de natureza contextual, social, histórica e cultural. Essa foi a forma que encontramos para garantir que a aprendizagem da língua espanhola possa auxiliar o aluno a compreender sua condição e que "favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre" (Morin, 2000: 11).

Tipologia de exercícios

Além do trabalho com gêneros diversificados e de uma abordagem inter e multicultural, também procuramos desenvolver propostas de aprendizagem que se constroem em torno a uma variada tipologia de exercícios, que permita atender às diferentes formas de aprender dos alunos. Por esse motivo o material propõe atividades que focalizam práticas linguísticas mais fechadas, por meio de exercícios de completar, relacionar e localizar informações, por exemplo, como também outras que potencializam uma prática mais livre, contextualizada, e a expressão – oral e escrita – com ênfase na manifestação de opiniões e pontos de vista. As atividades oscilam entre propostas individuais e coletivas, que motivam a interação entre os alunos e oferecem oportunidades de práticas linguísticas diversificadas. Priorizam, também, o desenvolvimento da leitura e da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas, atendendo às OCEM.

Seguindo ainda os princípios nos quais se apoiam as OCEM, esta obra reconhece o importante papel que a leitura desempenha na construção da cidadania e na formação dos educandos. Entendemos a leitura em língua espanhola como uma prática cultural e crítica de linguagem, e não como mero pretexto para o ensino de palavras ou conceitos gramaticais⁴. A leitura assume, assim, papel decisivo na formação dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de uma visão mais ampla do mundo, apresentando-lhes outras expressões culturais e novas formas de pensar e interagir, expressas nos diversos gêneros em circulação.

Para garantir sua coerência metodológica com a compreensão de leitura como "letramento" que contribua para ampliar a visão de mundo dos alunos, bem como seu entendimento sobre a noção de cidadania e seu posicionamento crítico em face da realidade que os cerca, levamos em

3. Para uma compreensão mais detalhada sobre a noção de gênero e possibilidades de uso no contexto de ensino de língua estrangeira, sugerimos a leitura de Ramos (2004) e Marcuschi (2002).

4. Sugerimos a leitura de Freire (1979) a respeito do conceito de "educação bancária", que se relaciona a forma de ensinar que partem do pressuposto de que existem conteúdos que podem ser "depositados na cabeça dos alunos".

TEXTO
PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

1 Lee el cuento:

A la deriva

El hombre pisó algo blanduzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie. Saltó adelante, y al volverse con un juramento vio una yararacusú que arrollada sobre sí misma esperaba otro ataque.

El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente, y sacó el machete de la cintura. La víbora vio la amenaza, y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.

El hombre se bajó hasta la mordedura, quitó las gotitas de sangre, y durante un instante contempló. Un dolor agudo nacía de los dos puntitos violeta, y comenzaba a invadir todo el pie. Apresuradamente se ligó el tobillo con su pañuelo y siguió por la picada hacia su rancho.

El dolor en el pie aumentaba, con sensación de tirante abultamiento, y de pronto el hombre sintió dos o tres fulgurantes puntadas que como relámpagos habían irradiado desde la herida hasta la mitad de la pantorrilla. Movía la pierna con dificultad; una metálica sequedad de garganta, seguida de sed quemante, le arrancó un nuevo juramento.

Llegó por fin al rancho, y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violeta desaparecían ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y la voz se quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.

– ¡Dorotea! – alcanzó a lanzar en un estertor. – ¡Dame caña!

Su mujer corrió con un vaso lleno, que el hombre sorbió en tres tragos. Pero no había sentido gusto alguno.

– ¡Te pedí caña, no agua! – rugió de nuevo. – ¡Dame caña!

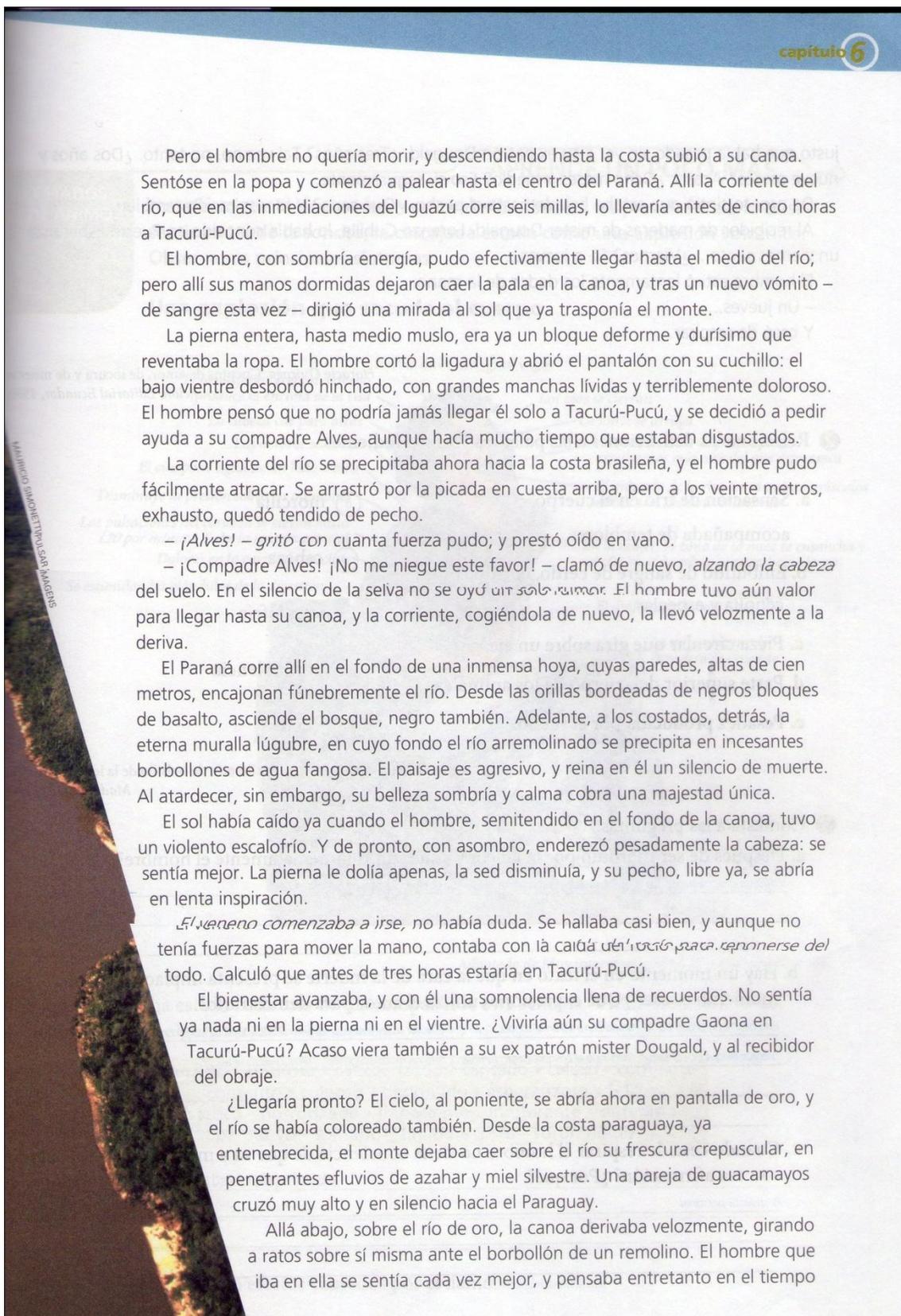
– ¡Pero es caña, Paulino! – protestó la mujer espantada.

– ¡No, me diste agua! ¡Quiero caña, te digo!

La mujer corrió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otro dos vasos, pero no sintió nada en la garganta.

– Bueno; esto se pone feo – murmuró entonces, mirando su pie lívido y ya con lustre gangrenoso. Sobre la honda ligadura del pañuelo, la carne desbordaba como una monstruosa morcilla.

Los dolores fulgurantes se sucedían en continuos relampagueos, y llegaban ahora a la ingle. La atroz sequedad de garganta, que el aliento parecía caldear más, aumentaba a la par. Cuando pretendió incorporarse, un fulminante vómito lo mantuvo medio minuto con la frente apoyada en la rueda de palo.



justo que había pasado sin ver a su ex patrón Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente.

De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho. ¿Qué sería? Y la respiración también...

Al recibidor de maderas de mister Dougald, Lorenzo Cubilla, lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo... ¿Viernes? Sí, o jueves...

El hombre estiró lentamente los dedos de la mano.

– Un jueves...

Y cesó de respirar.

Horacio Quiroga, Cuentos de amor, de locura y de muerte, Asunción, Editorial Ecuador, 1993.

2 Relaciona las definiciones a las palabras correspondientes:

- | | |
|--|-----------------|
| a. Sensación de frío en el cuerpo, acompañada de temblores. | (b) morcilla |
| b. Embutido de sangre de cerdo, cocido con cebolla y especias. | (d) cabeza |
| c. Pieza circular que gira sobre un eje. | (a) escalofrío |
| d. Parte superior del cuerpo de los animales. | (e) somnolencia |
| e. Pesadez producida por el sueño. | (c) rueda |

Definiciones adaptadas del Diccionario de bolsillo de la lengua española, Madrid, SGEL, 1988.

3 Contesta a las preguntas:

- a. Después de ser mordido por la culebra, ¿qué sintió inmediatamente el hombre?

Sintió un dolor agudo, dos o tres fulgurantes puntadas, sequedad de garganta, sed quemante.

- b. Hay un momento en el texto en que la cara de la muerte se presenta implacablemente. ¿Qué momento es ese? ¿Qué expresiones utiliza el autor para demostrarlo?

Esto ocurre en el párrafo "El Paraná corre allí en el fondo...", en que el autor utiliza expresiones como "encajonan fúnebremente",

"negros bloques de basalto", "asciende el bosque, negro también", "eterna muralla lúgubre", "silencio de muerte".

- c. Cuando cesa de respirar el hombre no tiene conciencia de que va a morir. ¿Estás de acuerdo con esa afirmación? ¿Por qué?

Respuesta personal.

TEXTO PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

1 Lee el texto y observa las palabras subrayadas:

Debes leerles el cuento a tus alumnos para que puedan oír la correcta pronunciación de las palabras sin acento.

Un cuento sin acentos

Todas las palabras que aparecen en esta historia carecen de acento. No creáis que es un olvido, ni tampoco una nueva forma de escribir. Seguid leyendo y enseguida lo comprenderéis todo.

María estaba muy triste porque su profesora de lengua le había suspendido. No es que fuese una empollona ni mucho menos pero, dentro de ciertos límites, era una niña bastante aplicada. Sabía a la perfección donde desembocaba cualquier río de Europa, conocía todas las capitales de Asia y nunca se equivocaba en las cuentas de dividir. Sin embargo, cuando se trataba de acentos era un verdadero desastre.

– No acentúas una sola palabra correctamente – le reprochaban cada vez que entregaba un ejercicio de redacción.

Y no creáis que María desconocía las reglas de acentuación, se las había aprendido hasta con música.

Muchas tardes recorría el pasillo de su casa, que era larguísimo, mientras cantaba:

*La palabra aguda has de acentuar,
si en **n** o en **s** la ves terminar
o su última letra es una vocal,
pero con la llana sucede el revés,
y en la terminada en **n** o en **s**
un acento nunca deberás poner.
Todas las esdrújulas que hayas de escribir
tendrán una tilde para presumir
y las sobresdrújulas
nunca has de olvidar
que con una tilde debes adornar.
Si estas reglas cumples
tú comprobarás
que cualquier escrito correcto estará.*

ILUSTRACIONES: FLAVIO MORANS/ARQUIVO DA EDITORA



Sin embargo, todo era inútil. Cada vez que escribía se olvidaba inevitablemente de dónde colocar las tildes y si lo intentaba era peor. No acentuaba razón sin importar para nada que fuese una palabra aguda terminada en n, ponía un gran acento en escribir a pesar de terminar en r y, en cuanto se descuidaba, hasta quitaba el acento de su propio nombre.

Para María, esas comitas que los profesores nos hacen poner sobre algunas letras eran una verdadera pesadilla. Las veía por todas partes y, cuando descubría alguna palabra escrita en algún rótulo publicitario por la calle, rápidamente se esforzaba para recordar por que sí o por que no debía ser acentuada.

Un lunes María cogió su mochila repleta de libros y, con la espalda arqueada por el peso de tantos conocimientos, se dispuso a tomar el autobús.

Como siempre se sentó de forma automática en el primer lugar que encontró libre. Sin embargo, cuando levantó la vista, se dio cuenta de que todo lo que la rodeaba estaba lleno de acentos. Tenían dos acentos las gafas del señor que se encontraba a su lado, varios las manos del conductor, muchísimos los escaparates que veía pasar por la ventanilla y hasta se habían convertido en grandes acentos las luces de los semáforos.

Muy extrañada abrió su mochila y sacó uno de sus libros pero, ¡qué cosa más curiosa!, allí no había un sólo acento. Cogió otro y comprobó que ocurría lo mismo. Cada vez con mayor extrañeza fue abriendo uno por uno todos los restantes. Aunque parezca mentira, todos estaban escritos con palabras sin acentuar.

Cuando llegó al colegio, María comprobó que ocurría lo mismo con los libros de sus compañeras, con los que utilizaba su profesor, con el periódico de la directora y hasta con las frases escritas en la pizarra; todas, absolutamente todas las palabras habían perdido los acentos.

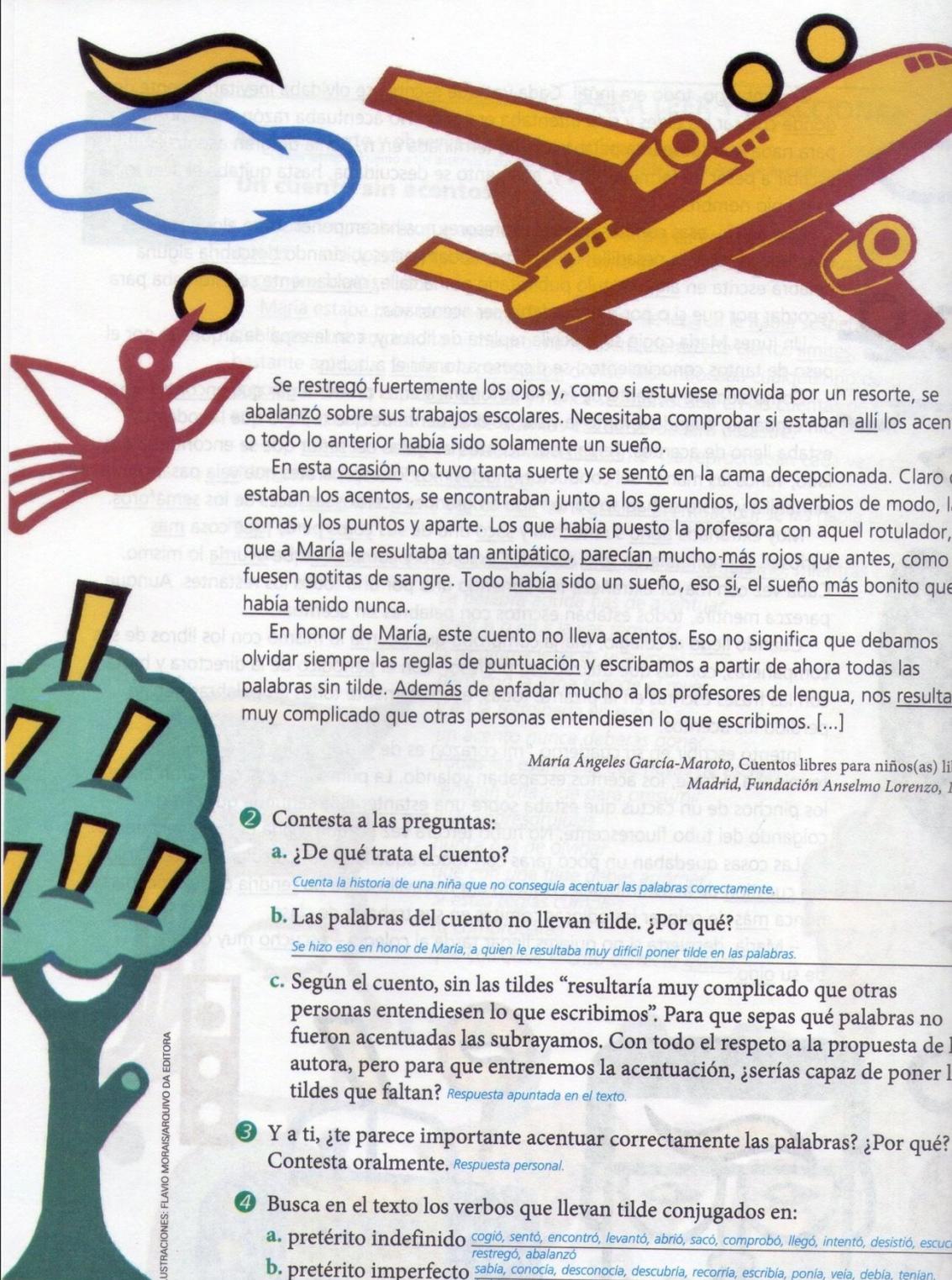
Intentó escribir en su cuaderno "mi corazón es de cartón", pero cada vez que terminaba la frase, los acentos escapaban volando. La primera vez se colocaron entre los pinchos de un cactus que estaba sobre una estantería, la segunda quedaron colgando del tubo fluorescente. No hubo tercera vez porque María desistió del intento.

Las cosas quedaban un poco raras con todos aquellos acentos colgados, pero sólo era cuestión de acostumbrarse. Aquello era maravilloso, ya no tendría que preocuparse nunca más de colocar las odiosas comitas en sus trabajos de clase.

- María, despierta si no quieres llegar tarde al colegio - escuchó muy cerca de su oído.



¿Qué pasará?



Se restregó fuertemente los ojos y, como si estuviese movida por un resorte, se abalanzó sobre sus trabajos escolares. Necesitaba comprobar si estaban allí los acentos o todo lo anterior había sido solamente un sueño.

En esta ocasión no tuvo tanta suerte y se sentó en la cama decepcionada. Claro que estaban los acentos, se encontraban junto a los gerundios, los adverbios de modo, las comas y los puntos y aparte. Los que había puesto la profesora con aquel rotulador, que a María le resultaba tan antipático, parecían mucho más rojos que antes, como si fuesen gotitas de sangre. Todo había sido un sueño, eso sí, el sueño más bonito que había tenido nunca.

En honor de María, este cuento no lleva acentos. Eso no significa que debemos olvidar siempre las reglas de puntuación y escribamos a partir de ahora todas las palabras sin tilde. Además de enfadar mucho a los profesores de lengua, nos resultar muy complicado que otras personas entendiesen lo que escribimos. [...]

*María Ángeles García-Maroto, Cuentos libres para niños(as) libres
Madrid, Fundación Anselmo Lorenzo, 1987*

2 Contesta a las preguntas:

a. ¿De qué trata el cuento?
Cuenta la historia de una niña que no conseguía acentuar las palabras correctamente.

b. Las palabras del cuento no llevan tilde. ¿Por qué?
Se hizo eso en honor de María, a quien le resultaba muy difícil poner tilde en las palabras.

c. Según el cuento, sin las tildes “resultaría muy complicado que otras personas entendiesen lo que escribimos”. Para que sepas qué palabras no fueron acentuadas las subrayamos. Con todo el respeto a la propuesta de la autora, pero para que entrenemos la acentuación, ¿serías capaz de poner las tildes que faltan? *Respuesta apuntada en el texto.*

3 Y a ti, ¿te parece importante acentuar correctamente las palabras? ¿Por qué? Contesta oralmente. *Respuesta personal.*

4 Busca en el texto los verbos que llevan tilde conjugados en:

a. pretérito indefinido cogió, sentó, encontró, levantó, abrió, sacó, comprobó, llegó, intentó, desistió, escuchó, restregó, abalanzó

b. pretérito imperfecto sabía, conocía, desconocía, descubría, recorría, escribía, ponía, veía, debía, tenían, había, ocurría, parecían, resultaría

c. futuro imperfecto comprenderéis, deberás, tendrán, comprobarás, estará

ILUSTRACIONES: FLAVIO MORAS/ARQUIVO DA EDITORA

144