

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

**Repetição e deslocamento.
Uma reflexão sobre as formas de o brasileiro
submeter-se à leitura de textos acadêmico-
científicos em língua espanhola.**

Cristiane Galindo Vieira

**São Paulo
2006**

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

**Repetição e deslocamento.
Uma reflexão sobre as formas de o brasileiro
submeter-se à leitura de textos acadêmico-
científicos em língua espanhola.**

Cristiane Galindo Vieira

Trabalho de Graduação Individual
apresentado ao Departamento de
Letras Modernas da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas
da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. María Teresa Celada

**São Paulo
2006**

Banca Examinadora

Profa. Dra. María Teresa Celada
(orientadora)

Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani (USP)

Profa. Dra. Mirta María Groppi Asplanato de Varalla (USP)

Suplentes:

Profa. Dra. Maria Augusta da Costa Vieira (USP)

Profa. Dra. Neide Maia González (USP)

*Para Flávio,
por todo amor e compreensão.*

Agradecimentos

À Profa. Dra. María Teresa Celada por meus primeiros passos na pesquisa, por ter me aberto muitas portas, pela amizade e por compartilhar comigo seu conhecimento.

Aos professores da graduação em Letras / Habilitação Espanhol da FFLCH – USP por criarem um espaço de interlocução aberto e nos incentivarem a refletir sobre o lingüístico e sobre o não-lingüístico.

Aos alunos do curso de Espanhol Instrumental I pela disposição em colaborarem com esta pesquisa.

A Edmilson, Erika e Sandra, pela confiança e pelo ombro amigo.

A Maria do Carmo, Luciana, Jadde e Rafaela, presenças constantes e inspiradoras.

A minha mãe e a meu pai, que me acompanham, com muito amor, em todos os momentos.

A Flávio – meu porto seguro – pelo apoio incondicional, pelo cuidado ininterrupto, porque sem ele este trabalho não seria possível e, sobretudo, pelo amor de sempre.

Sumário

Resumo	7
Apresentação	9
Acerca de nosso percurso: uma história de nossas hipóteses	9
Acerca das partes deste trabalho	16
 PARTE I – CENAS DE LEITURA NO BRASIL 	
1. Uma caracterização da leitura	20
2. A leitura e a análise do discurso	24
3. Um breve histórico da educação no Brasil	29
4. O sujeito leitor brasileiro	39
5. “Uma língua singularmente estrangeira”: a peculiar trajetória da língua espanhola no Brasil	51
 PARTE II – NOSSA CENA HOJE: A LEITURA EM ESPANHOL 	
1. Os dêiticos e a compreensão leitora	58
2. Averiguando o papel da língua materna	70
3. Sobre a leitura em língua espanhola: ressonâncias, saberes, possíveis deslocamentos	88
À guisa de conclusões	91
Bibliografia	95
Anexo I	99
Anexo II	111
Anexo III	118
Anexo IV	125
Anexo V	131
Anexo VI	134

Resumo

Neste estudo, orientado pela Análise do Discurso (AD) e pelo forte vínculo que tal dispositivo teórico estabelece entre os processos de significação e as determinações históricas e ideológicas, pretendemos mostrar – a partir do trabalho com pistas lingüísticas de antecipação e retomada textual – que o leitor universitário brasileiro reproduz, em suas práticas de leitura em língua espanhola, gestos de leitura que estão vinculados à conturbada história da língua portuguesa no Brasil e à relação que se estabeleceu entre sujeito leitor brasileiro e escrita por efeito desta história. Ao considerar o funcionamento (a materialidade) da língua espanhola, agregamos ao nosso primeiro objetivo uma segunda questão: detectar melhor os aspectos que permitam desenvolver um saber ler em espanhol textos acadêmico-científicos por parte de brasileiros e, como conseqüência, trabalhar na contramão do imaginário que funciona no plano do senso-comum e que passou ao plano dos estudos sobre a língua espanhola (cf. Celada, 2002) segundo o qual as diferenças entre os idiomas ficam reduzidas a questões lexicais e à possibilidade do “engano” promovida pelos falsos cognatos.

Para tanto, resgatamos a história da educação no Brasil como “chave para a compreensão das atuais condições de produção do ensino de línguas no país” (Rodrigues, 2004, p. 01), enfatizando a relação descontínua entre oralidade e escrita que se produziu no sujeito leitor

brasileiro por efeito desta história e a maneira como tal descontinuidade orienta a relação deste sujeito com a modalidade escrita da língua. Além disso, mapeamos os caminhos trilhados pela língua espanhola no Brasil, focalizando os estereótipos a que se vincula o idioma no país, a manutenção de tais estereótipos ainda hoje, e levantando dados que indicam que, nas experiências reais de leitura em espanhol língua estrangeira (E/LE), a complexidade da leitura do texto não se vincula apenas ao aspecto lexical, mas a uma série de questões mais amplas, que são efeito do funcionamento de uma língua estrangeira que, inclusive, nem sempre “exibe” sua opacidade ao olhar do leitor brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; língua estrangeira; espanhol; análise do discurso; coesão.

Apresentação

Acerca de nosso percurso: uma história de nossas hipóteses

Quando, há cerca de um ano, concluímos os dois módulos da disciplina “Tópicos contrastivos acerca do funcionamento da língua espanhola e do português brasileiro”, oferecida aos alunos que cursam a graduação em Letras / Habilitação Espanhol na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), os estudos contrastivos entre os referidos idiomas despertaram nosso interesse de tal maneira, que resolvemos elaborar um trabalho neste sentido.

Porém, como nesse primeiro momento ainda não tínhamos um projeto de pesquisa, resolvemos conversar com uma docente da “Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana” da referida Faculdade, que nos sugeriu algumas leituras sobre o tema que nos interessava. Após essas leituras iniciais, tivemos outro encontro com essa docente, a atual orientadora deste TGI, e nele já levantamos algumas hipóteses de trabalho, todas referentes à comparação das gramáticas das duas línguas. Segundo a professora, essas hipóteses já haviam sido bastante desenvolvidas e exploradas e requereriam um desenvolvimento muito aprofundado ou muito original, o que seria

difícil de atingir no prazo que permite um TGI. E quando lhe perguntamos se alguma área de estudos que levasse em conta a relação português-espanhol apresentava a necessidade de realização de um projeto interessante, deu-nos a resposta que a área da leitura em língua espanhola, por exemplo, havia sido pouco explorada. Motivados por essa afirmação, passamos a ler estudos sobre a leitura e, a cada livro, a cada artigo, nossos pensamentos (e inquietações) a respeito do tema se multiplicavam.

Em abril de 2006, participamos de um curso ministrado pela Professora Estela Klett¹ e, durante esses encontros, muitas discussões acerca da complexa relação história / língua / sujeito foram desenvolvidas. Foi tentando compreender essa relação – e já com um projeto de pesquisa esboçado para este TGI – que passamos a realizar leituras na linha de Análise do Discurso (AD) “traçada, fundamentalmente, por Michel Pêcheux na França dos anos 60 e 70 e (des/re)territorializada por meio da reflexão levada adiante no Brasil (por) Eni Orlandi” (cf. Celada, 2002, p. 14). Nesse estudo, nos identificamos de maneira forte com o vínculo que este dispositivo teórico estabelece entre os processos de significação e as determinações históricas e ideológicas (cf. Orlandi, 2000, p. 25). E, norteados por esse

¹ O curso a que nos referimos é “Lectocomprensión en lenguas extranjeras”, ministrado pela Professora Estela Klett, de 03 a 06 de abril de 2006, organizado pelo Centro de Línguas da Faculdade de Letras da FFLCH – USP.

vínculo, passamos a buscar as primeiras respostas às nossas inquietações na peculiar história da língua portuguesa no Brasil. Assim, percebemos que as práticas de leitura do sujeito leitor brasileiro devem ser analisadas à luz de uma série de eventos – dentre os principais, a intensa repressão a que foi exposta a língua geral, a implantação violenta do ensino do português pelo Diretório do Marquês de Pombal e os efeitos produzidos por tais circunstâncias –, acontecimentos que determinaram a relação hesitante deste sujeito com a escrita.

Foi a partir dos pressupostos da AD e da possibilidade que estes nos ofereceram de trabalhar na contramão do imaginário, com forte inscrição no funcionamento social do Brasil, de que “o brasileiro simplesmente não sabe escrever e (sobretudo) **não entende aquilo que lê**”, que começamos a delimitar nosso objeto de estudos: queríamos conhecer a história da qual era efeito tanto esse imaginário quanto a relação do sujeito com a escrita. Para nós, era preciso conhecer essa constituição do brasileiro como leitor para conhecer melhor sua relação com a leitura em línguas estrangeiras.

No entanto, delimitamos ainda mais definidamente nosso objeto de estudo quando realizamos – como parte da pesquisa desenvolvida para este TGI – a análise dos resultados de um exame de proficiência em espanhol (ver anexo I) que fora aplicado, há um tempo, aos

candidatos à pós-graduação dos diversos Programas da FFLCH – USP e que fora elaborado pelo responsável, naquele ano, da “Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana”. Nessa análise aparecia a questão dos dêiticos e sua influência direta na coesão do texto e na construção do sentido textual em língua espanhola. Nosso olhar foi direcionado ao trabalho com os dêiticos por um fato: o tipo de equívocos ou deslizes que os alunos produziram ao responder as duas questões que envolviam esse aspecto do funcionamento da língua nessa prova – o da coesão e, mais precisamente, o da dêixis. Além do mais, para nós, o fato não era novo: em nossa memória de estudantes, como brasileiros, sentíamos os ecos ou o ressoar de formas de ler que também têm lugar nas práticas gerais de leitura do universitário em língua portuguesa (ou brasileira) e que se relacionam com o contexto educacional e escolar brasileiro.

Por essa via, acabamos associando o tema da leitura a nosso interesse original de estudar algum aspecto do funcionamento do espanhol e do português brasileiro contrastivamente; e, de fato, vinculamos essa questão – que se apresentou primeiro em nosso percurso de pesquisa – à questão da constituição de um leitor, à história de um leitor.

A partir desse momento, nossa intenção passou a ser a de tentar ver se o leitor universitário brasileiro reproduz – como suspeitávamos,

com base em alguns estudos –, em suas práticas de leitura em espanhol, gestos de leitura que estão vinculados à conturbada história do português no Brasil e à relação que se estabeleceu entre sujeito leitor brasileiro e escrita, por efeito desta história. Provavelmente isto aconteça com outras línguas (e, sobretudo, com as românicas); no entanto, a nossa hipótese já era a de que a língua espanhola favorecia a repetição desses gestos, de uma posição-leitor.

Entretanto, não podíamos desconsiderar, em nossa análise, na iniciação que aqui desenvolvemos como pesquisadores – o funcionamento (a materialidade) da língua espanhola e aí se configurou claramente que tínhamos conseguido detectar um objeto importante no que tem a ver com a prática de ensino de leitura nesta língua: o que se refere a como o funcionamento da língua espanhola mostra sua especificidade na **organização textual** (cf. Orlandi, 2001, p. 64, 65), nisso que – como veremos mais adiante – chamaremos de coesão.

Essa questão está intimamente ligada a uma problemática forte que se apresenta entre os docentes da área de espanhol do Centro de Línguas da FFLCH – USP (equipe à qual pertencemos²), pois, temos muita dificuldade para elaborar instrumentos de avaliação que sejam

² No primeiro semestre de 2006, passamos pelo processo seletivo para a contratação de monitores para os cursos de Instrumental em Língua Espanhola no referido Centro de Línguas, ficamos classificados, e no segundo semestre desse ano, assumimos uma monitoria. De fato, essa foi uma decisão importante: trabalhar com a leitura tinha passado a fazer parte de nossos novos interesses.

capazes de discriminar leitores brasileiros “proficientes” e “não-proficientes” em língua espanhola.³ Muitas vezes, nas discussões desse grupo de trabalho recorre uma pergunta: ser um bom leitor em português seria suficiente para ser um bom leitor em espanhol? Pela proximidade das línguas, provavelmente esse fato forneça algumas garantias. Esta resposta – relativa – está reconhecendo que a pergunta pressuporia que o funcionamento da língua espanhola no texto escrito (sobretudo o acadêmico-científico) “não ofereceria nenhuma opacidade” ao “bom leitor” e se configuraria apenas como uma continuação da língua do brasileiro. Sabemos que isso não é assim. Sabemos que há um jogo de transparência / opacidade na prática específica da leitura desses textos por brasileiros que deve ser bem conhecido e explorado: em síntese, é preciso detectar melhor o que é preciso que um brasileiro **saiba** (que saber é preciso que desenvolva) para ser proficiente na leitura de textos em espanhol. Nesse sentido, pensamos que nosso trabalho deve andar cada vez mais na direção não de explorar o que às vezes parece ser um “arcabouço de pegadinhas” que trabalha um contraste que beira a “coisificação das línguas” (um trabalho que toma as línguas como listas de dificuldades lexicais ou gramaticais e as

³ É preciso esclarecer que essa equipe é muito recente, que os cursos de Leitura em Língua Espanhola no Centro de Línguas da referida Faculdade começaram em 2004. Vale lembrar que, na reflexão que vimos desenvolvendo, percebemos que a análise dessas provas deveria levar também a distinguir diferentes graus dentro do grupo dos proficientes, o que ajudaria muito na elaboração dos cursos de leitura.

contrapõe num termo a termo); mas na direção de aproveitar esse contraste sempre pensando em colocar, a partir de reflexões de Pêcheux (1969, p. 66, 67), **o texto em espanhol em funcionamento**.⁴

Nesse sentido, a questão de trazer os dêiticos ligados à produção da coesão textual nos pareceu importante porque, talvez, tal questão suponha um avanço com a focalização dos aspectos que, de fato, são complexos no processo de leitura de um texto em espanhol por brasileiros, e favoreça o desenvolvimento de programas de cursos de leitura e de instrumentos de avaliação capazes, de um lado, de desenvolver na relação brasileiro / texto em língua espanhola esse **saber** de que falamos, e de outro, de medi-lo.

E ainda gostaríamos de dizer, nesta apresentação, algo que ficará mais claro no desenvolvimento deste trabalho: pensamos que o funcionamento da língua estrangeira poderia contribuir a propiciar deslocamentos por parte de um leitor “imobilizado” pelas experiências de produção de leitura em sua língua materna (LM).

⁴ É importante ressaltar que há ainda um aspecto muito particular a ser levado em conta: muitos dos candidatos às proficiências, quando não atingem a aprovação, pedem revisão de prova e, nessa hora, quando perguntados sobre quanto tempo estudaram espanhol, declaram que nunca o fizeram. Tal aspecto voltará a aparecer em nossa reflexão; no entanto, consideramos importante apresentá-lo neste momento porque a falta de tradição na reflexão sobre instrumentos de avaliação no campo da leitura em língua espanhola no Brasil leva, em muitas ocasiões, a formular instrumentos pouco confiáveis que, com frequência, não conseguem distinguir leitores e propiciam essa relação frouxa do brasileiro no compromisso com seu “saber/poder ler” um texto acadêmico-científico em espanhol.

Acerca das partes deste trabalho

Com nosso objeto de estudos definido, passamos a nos preocupar pelo modo como conduziríamos esta pesquisa. Por estarmos trabalhando com a leitura na universidade, nos pareceu fundamental iniciar nossas reflexões com uma caracterização geral da leitura, do sujeito leitor universitário e de certas práticas de aula que se realizam em instituições de formação acadêmica. No item seguinte, elaboramos algumas considerações a respeito da leitura e da AD, com o intuito de esclarecer de que maneira se dá a relação entre história / língua / sujeito e como as determinações históricas e ideológicas interferem nos processos de significação envolvidos no ato da leitura. Na seqüência, retomamos os momentos cruciais da história da educação no Brasil para entender como suas determinações históricas e ideológicas afetam as práticas de leitura do leitor universitário brasileiro. À luz dessa história, trabalhamos de forma mais detida com o sujeito leitor brasileiro e com sua constituição: sua filiação à oralidade, a não-apropriação do discurso da escrita por parte deste sujeito, suas práticas de leitura pragmáticas, dissociadas do prazer e da fruição. Considerando que pretendíamos estabelecer uma comparação entre as práticas de leitura do leitor universitário brasileiro em português e em espanhol, percebemos que seria importante entender não apenas a relação deste leitor com a língua portuguesa, mas também com a língua

espanhola. Por isso, formulamos algumas considerações sobre a trajetória do espanhol no Brasil, focalizando os estereótipos a que se vincula o idioma no país e o fato de que, ainda hoje, tais estereótipos não foram totalmente abandonados no plano do senso-comum. Compreendendo melhor a relação do sujeito leitor brasileiro com o português, com o espanhol e, sobretudo, com o discurso da escrita, passamos a nos preocupar com os materiais, ou melhor, o corpus de dados que analisaríamos em nosso estudo.

Além do exame de proficiência em espanhol aplicado aos candidatos à pós-graduação na FFLCH – USP (ao qual já nos referimos e que foi desencadeador de nossas reflexões sobre dêixis / coesão textual), utilizamos também os resultados obtidos por uma prova de proficiência em língua espanhola que constituiu uma das etapas do processo seletivo para o ingresso na pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP (ver anexo II) e uma atividade que elaboramos para que os nossos alunos do curso de Espanhol Instrumental I⁵ (ver anexos III e IV), oferecido pelo Centro de Línguas da FFLCH – USP, respondessem. É essa série de dados a que será

⁵ Gostaríamos de esclarecer que a equipe de docentes que atua na área de espanhol do Centro de Línguas da FFLCH – USP não está de acordo com a nomenclatura “Instrumental”, pois não entende a leitura como um instrumento, mas como um processo enunciativo. A nomenclatura “Compreensão Leitora” – proposta pela Profa. Klett em vários de seus trabalhos, como, por exemplo, em “Lectura en lengua extranjera en la universidad: un modelo de referencia” – estaria mais de acordo com o trabalho que essa equipe desenvolve, contudo, sabemos que a institucionalização de certas designações demora a acontecer na academia.

analisada, apenas em parte, nesta pesquisa que, como já dissemos, tem um objetivo duplo:

- mostrar que o leitor universitário brasileiro reproduz, em suas práticas de leitura em espanhol, gestos de leitura que estão vinculados à conturbada história do português no Brasil e à relação que se estabeleceu entre sujeito leitor brasileiro e escrita por efeito desta história;

- focalizar os aspectos pelos quais passam os problemas na leitura de um texto em espanhol por brasileiros, acreditando que este trabalho pode representar um passo no desenvolvimento de programas e instrumentos de avaliação que nos permitam cada vez mais explorar o jogo transparência / opacidade na leitura de textos acadêmico-científicos com a certeza de que tocamos nos pontos que precisam ser trabalhados quando o leitor brasileiro inclina o olhar e se submete à textualidade nessa língua estrangeira (cf. Orlandi, 2001, p. 63).

PARTE I

CENAS DE LEITURA NO BRASIL

1. Uma caracterização da leitura

Segundo Kleiman (2004)⁶, nas últimas quatro décadas, houve um crescimento considerável dos estudos relacionados aos processos de aprendizagem da leitura, tanto em língua materna (LM) quanto em língua estrangeira (LE). Inclusive, como ressalta a própria pesquisadora, diante dos problemas observados em sala de aula, muitas discussões vêm sendo desenvolvidas e o âmbito universitário – no qual ler é a base para a resolução de tarefas acadêmicas em geral: aquisição de conhecimento, definição de metodologias investigativas, etc – não está excluído destas.

Com base nas observações de Kleiman (id.), podemos dizer que, desde o início das referidas discussões, lingüistas e professores têm-se preocupado em elaborar teorias e práticas de ensino para explicar e desenvolver a leitura entre os alunos. Porém, no funcionamento das instituições de formação acadêmica, é possível constatar que a leitura, em certas práticas de aula, fica reduzida a um conjunto de técnicas e procedimentos que **mecanizam** o que para nós é um processo enunciativo (Maingueneau, 1996) e, muitas vezes, desconsideram a

⁶ A autora a que nos referimos é uma importante estudiosa da leitura e a obra em questão é uma coletânea que reúne artigos com resultados de pesquisas que visam a coerência entre fundamentação teórica e ação prática no ensino da leitura.

atuação do aluno enquanto ser pensante e atuante no processo de aprendizagem.

Uma possível crítica à aplicação da perspectiva enunciativa da leitura na universidade e, especificamente, na prática das ciências humanas (com as quais trabalharemos em nosso estudo), poderia estar baseada no fato de que neste âmbito “apresenta-se” um conjunto de textos acadêmico-científicos consagrados, transformados em cânone, e as correspondentes leituras autorizadas para cada um deles. As autoridades constituídas para definir o que é certo ou errado são o próprio autor da obra e o professor. O “bom leitor” desse gênero deveria, portanto, afastar-se do caráter polissêmico da linguagem e manter-se fiel ao sentido denotativo da mensagem (Granados et al., 1982).

Entretanto, também é um fato, observável através da própria leitura, que o “conhecimento veiculado” pelos textos acadêmico-científicos não é estanque: a cada nova descoberta, se redimensionam conceitos; a cada deslocamento na interpretação, se reformulam conceitos. Tal conhecimento tampouco é homogêneo, pois admite múltiplas interpretações para o mesmo fenômeno, gerando as diferentes linhas e correntes. De nossa perspectiva, é preciso favorecer que o sujeito leitor do texto acadêmico-científico seja, antes de tudo, crítico e questionador, que compare argumentações e participe da construção coletiva e dinâmica do saber e, desta forma, se filie a saberes não por

submissão mas criticamente, por identificação⁷. Nesses termos – e damos destaque para algo que consideramos importante pensando na história da constituição do leitor brasileiro – o leitor deve ser pensado como **um agente no processo de significação**, tal como propõe Orlandi (1996b). O que queremos dizer é que na leitura desse texto acadêmico-científico é preciso promover uma forma de filiação aos sentidos que não acabe reproduzindo as rotinas da escola brasileira – o que pode ser muito produtivo se, além do mais, pensamos no impacto do estranhamento que a língua estrangeira pode provocar na prática de leitura de textos desse gênero em espanhol.

Assim, se considerarmos a leitura como um processo enunciativo (Maingueneau, 1996), teremos que identificar no aluno mais do que um “decodificador de mensagens” ou um “recipiente pronto a encher-se com o conteúdo exigido por sua formação”. Efetivamente, ele é sujeito da enunciação, co-enunciador do texto, no sentido de que lhe atribui sentidos.

Quanto à leitura, entendê-la como um processo enunciativo (no qual fique favorecido o trabalho de interlocução entre sujeito leitor e texto) significa dizer que o texto não estabiliza um, e apenas um, sentido unívoco que deve ser “descoberto” pelo leitor por meio da decifração das palavras que o constituem. Significa compreender o texto

⁷ Fazemos esta formulação tomando como base formulações de Pêcheux (1990).

como uma unidade de sentido que leva inclusive as marcas da intencionalidade de um autor⁸. Porém, o texto não está jamais totalmente acabado e, nas palavras de Orlandi (1996b), o ato de ler é, também, processo de produção.

⁸ Gostaríamos de esclarecer que elaboramos essa série de formulações a partir de vários textos de Orlandi, dentre os principais: 1988, 1996b, 2001.

2. A leitura e a Análise do Discurso

A linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem faz sentido porque se inscreve na história.

Eni Pulcinelli Orlandi⁹

A Análise do Discurso (AD) nos parece o dispositivo teórico mais adequado aos objetivos deste trabalho por tratar-se de uma linha de estudos que, por constituir-se no espaço em que a Linguística tem a ver com as Ciências Sociais, vincula os processos de significação a determinações históricas e ideológicas (cf. Orlandi, 2000, p. 25).

A articulação das referidas áreas de estudo promove, a partir da década de 60, a modificação no modo de se encarar a leitura e o desenvolvimento de uma postura crítica a respeito do tema, pois, segundo Orlandi (ibid.), “problematiza a relação do sujeito com o sentido (da língua com a história)”. Com essa nova orientação acerca da leitura, a AD deixa de considerar o sentido apenas como conteúdo e isto lhe permite

Não visar *o que* um texto quer dizer (posição tradicional da análise de conteúdo face a um texto) mas *como* um texto funciona (...) A questão do sentido torna-se a questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, de sua historicidade, dos mecanismos dos processos de significação (Orlandi, 2001, p. 20, 21).

⁹ O fragmento é de Orlandi, 2000, p. 25.

Dessa forma, poderíamos dizer que o objetivo da AD é descrever o funcionamento do texto, mostrar os mecanismos dos processos de significação, compreender como o texto produz sentidos no cruzamento da língua com a história.

E para que possamos trabalhar o texto como esse lugar em que língua e história se cruzam (que é justamente o que pretendemos fazer em nosso estudo para compreender a constituição do leitor brasileiro), nos parece fundamental mobilizar as noções de co-texto e contexto discursivos. Porém, para que possamos mobilizá-las, temos de distinguir primeiro os conceitos de inteligibilidade e interpretação.

Ainda considerando as reflexões de Orlandi (2000, p. 26)¹⁰, o enunciado “Ele disse isso” é inteligível para qualquer pessoa que saiba língua portuguesa. Mas não é interpretável, pois, ainda que se possa decodificar cada um dos vocábulos, não se sabe quem é “ele” e o que “ele disse”. Em outros termos, “a inteligibilidade refere o sentido à língua” (ibid.), enquanto a interpretação é a construção do sentido considerando-se o **co-texto** ou as outras partes do texto. Assim, se o sujeito leitor dispusesse do co-texto, “Maria diz que Antonio vai ao cinema. João pergunta como ela sabe. Ela responde: Ele disse isso”, poderia estabelecer as relações pertinentes e realizar a interpretação de

¹⁰ A autora retoma nessas reflexões as elaboradas em seu primeiro livro sobre leitura (1988).

que “ele” corresponde a “Antonio” e “disse isso” corresponde a “disse que vai ao cinema”.

Além das influências que o co-texto exerce na interpretação, devemos considerar também que “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas (em sua) relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos” (Orlandi, id., p. 30). De acordo com essa perspectiva, os textos escritos não são depósitos de mensagens a serem decodificadas, são efeitos de sentidos concebidos em condições de produção específicas. Essas condições de produção envolvem, basicamente, os sujeitos e a situação e podem ser consideradas em sentido estrito ou amplo (cf. id., p. 30, 31).

Em sentido estrito, as condições de produção dizem respeito às circunstâncias da enunciação, ao **contexto imediato** dos sujeitos: quem enuncia, a quem enuncia, em que espaço e em que tempo o faz. Em sentido amplo, incluem o **contexto sócio-histórico** e, portanto, “(trazem) para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma de nossa sociedade” (Orlandi, id., p. 31), com suas marcas ideológicas e sua organização do poder.

Acreditamos que o esclarecimento desse conjunto de conceitos (inteligibilidade / interpretação; co-texto / contexto) é uma condição essencial para que possamos entender que, no ato da leitura, os sujeitos são afetados por uma série de efeitos de sentidos, a despeito de

suas vontades, pois estão filiados à história e à ideologia da formação social a qual pertencem.

Esse ponto de vista justifica a afirmação da AD de que as margens do texto (ou sua relação com a exterioridade) também fazem parte dele e de que o que devemos buscar é de que maneira o não-dito interfere no que é dito (id., p. 34). Em outras palavras, como somos atingidos pelos posicionamentos histórico-ideológicos da sociedade à qual estamos vinculados no momento de nossas práticas de leitura.

Norteados por esse dispositivo teórico, que nos permite interpretar não apenas as relações dos elementos do texto com o co-texto, mas também as relações do texto com o contexto, no sentido amplo que aqui o entendemos e que nos permite compreender melhor as relações leitor-texto, pretendemos responder às questões que desencadearam nossa análise:

- mostrar – a partir do trabalho com pistas lingüísticas de antecipação e retomada (co-texto) que têm influência direta na coesão e na construção do sentido textual – que o leitor universitário brasileiro reproduz, em suas práticas de leitura em língua espanhola (e, muito provavelmente, isso aconteça com outras línguas, inclusive, com outras românicas), gestos de leitura que estão vinculados à conturbada história da língua portuguesa no Brasil (contexto amplo) e à relação que

se estabeleceu entre sujeito leitor brasileiro e escrita por efeito desta história;

- levando em conta nossa afirmação anterior, mas considerando o funcionamento (a materialidade) da língua espanhola, detectar melhor os aspectos que com relação a esse funcionamento devem ser explorados na leitura de um texto em espanhol por brasileiros e, como consequência, trabalhar na contramão do imaginário que funciona no plano do senso-comum e que passou ao plano dos estudos sobre a língua espanhola (cf. Celada, 2002) segundo o qual as diferenças entre os idiomas ficam reduzidas a questões lexicais e à possibilidade do “engano” promovida pelos falsos cognatos.

3. Um breve histórico da educação no Brasil

Sim, havia aulas de leitura naquele tempo. A classe toda abria o livro na página indicada, o primeiro da fila começava a ler e, quando o professor dizia “adiante”!, ai do que estivesse distraído, sem atinar o local do texto! Essa leitura atenta e compulsória seguia assim, banco por banco, do princípio ao fim da turma.

Mario Quintana¹¹

Conforme considerações elaboradas por Rodrigues (2004, p. 01), o resgate da história da educação no Brasil é “chave para a compreensão das atuais condições de produção do ensino de línguas no país – tanto a portuguesa, enquanto língua nacional, quanto as estrangeiras.” À luz dessa afirmação, do recorte conceitual que realizamos da análise do discurso e acreditando que a história da educação no Brasil também é determinante para a compreensão das atuais condições de produção da leitura no país, nos parece pertinente retomar os momentos cruciais dessa história.

Para promover a colonização do extenso território brasileiro, D. João III, rei de Portugal, enviou Tomé de Souza no ano de 1548 para atuar como governador geral das capitanias hereditárias. Por essa época, os jesuítas monopolizavam a educação básica dos descendentes da elite rural, que concluíam seus estudos na Europa. O ensino de línguas conduzido pelos padres estava de acordo com a pedagogia

¹¹ “A vaca e o hipogrifo”, Mario Quintana, apud Lajolo e Zilberman, 2003, p. 219.

clássica européia e identificava no latim a única opção de língua culta a ser estudada (cf. Rodrigues, 2004, p. 02).

Contudo, a quantidade de índios e negros superava a de europeus e a língua falada por muitos deles era a chamada “língua geral”. “Como observam Borges e Horta Nunes, o termo língua geral (...) designa a língua de base indígena que, com suas variedades, se desenvolveu e se instituiu em São Paulo e na Amazônia” (Borges e Horta Nunes, 1998, apud Celada, 2003, p. 10). Mas ainda que a quantidade de índios e negros superasse a de europeus e a língua falada por muitos deles fosse essa chamada língua geral, a gramática aprendida nas escolas brasileiras até meados do século XVIII era a latina, pois, como afirma Celada (ibid.), “é preciso que fique claro que essa língua geral não mereceu a legitimação de sua escrita”.

Com a chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808, deixa-se de identificar no latim a única opção de língua culta a ser estudada e passa-se a valorizar a língua portuguesa. “Inserido nesse período está o Diretório do Marquês de Pombal, de 1757, que tornou obrigatório o ensino do português nas escolas brasileiras e (...) proibiu o uso da língua geral” (Rodrigues, 2004, p. 03). Acreditamos que essa intervenção define a relação dos brasileiros com a língua portuguesa por obrigá-los a incorporar algo que, naquele momento, “consistia

numa **língua estrangeira** no território nacional: a língua portuguesa de Portugal” (id., p. 04) (grifos nossos).

A despeito das medidas do Marquês de Pombal, o pesquisador Renault (1969)¹² encontrou indícios de que nas décadas que se seguiram ao Diretório a educação pública no Brasil não sofreu grandes avanços (apud Lajolo e Zilberman, 2003, p. 133). Em 1819, observa o estudioso, “o ensino esparso e sem direção prossegue ministrado no mesmo sistema de aulas régias e avulsas”; em 1823, “cresce o número de escolas, graças ao decreto de 30 de junho de 1821” (apud Lajolo e Zilberman, *ibid.*). Entretanto, essa atitude aparentemente positiva não produziu bons resultados, uma vez que “permite a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras independentemente do exame de licença” (Renault, 1969, apud Lajolo e Zilberman, *ibid.*).

O programa escolar, provavelmente de 1809, reproduzido por Silva no artigo “Transmissão, conservação e difusão da cultura no Rio de Janeiro (1808-1821)”¹³, nos parece interessante por duas razões fundamentais – primeiro, por referir-se ao ensino de línguas estrangeiras (francês e inglês); segundo, por reiterar a tese de que a educação brasileira não sofreu transformações significativas, visto que

¹² O texto de Renault citado pelas autoras é *O Rio antigo nos anúncios de jornais (1808-1850)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

¹³ SILVA, M. B. N. da. “Transmissão, conservação e difusão da cultura no Rio de Janeiro (1808-1821)”. In: *Revista de História*. São Paulo: jan.-mar. 1974.

os procedimentos do latim seguiram como grande modelo para o ensino das línguas modernas:

No ensino das línguas referidas seguirão os professores (...) o mesmo que se acha estabelecido e praticado pelos professores de Gramática latina. E pelo que toca à matéria do ensino, ditarão as suas lições pela gramática que for mais bem conceituada (...), habilitando os discípulos na pronúncia das expressões, e das vozes das respectivas línguas, adestrando-os em bem falar e escrever (...) (Silva, 1974, apud Lajolo e Zilberman, 2003, p. 150).

Aparece claramente definido o perfil teórico-metodológico que conduzia a aprendizagem das línguas estrangeiras: o latim é a língua padrão e paradigma de todas as outras, o ensino de línguas estrangeiras objetiva o incentivo ao gosto literário, os “discípulos” devem ser “adestrados em bem falar e escrever” e, como observa a própria Silva, “(n)a escolha (dos) livros se preferirão os da mais perfeita e exata moral” (apud Lajolo e Zilberman, *ibid.*).

O século XX tampouco se distanciou em larga medida de seus antecessores: o Estado cooperou com alguns autores e resolveu problemas específicos, mas não instaurou uma política educacional de fato eficiente. As dificuldades se perpetuaram até 1930, “ano de mudança política, que traz de volta a idéia de tratar da instrução através de uma agência específica, o Ministério da Educação”, responsável pela reorganização do livro didático, sobretudo nas áreas da leitura e da literatura (Lajolo e Zilberman, 2003, p. 156).

Porém, esclarecem as estudiosas, os problemas relacionados à aprendizagem da leitura nas escolas brasileiras não se limitavam à

inadequação do livro didático. “A precariedade, o improvisado, a arbitrariedade e a monotonia de uma escola, na mão de professores despreparados e desassistidos, **não eram de molde a construir leitores**” (id., p. 162) (grifos nossos). E nesse ambiente inóspito, acrescentamos nós, nem mesmo os “bons livros” poderiam ser prazerosos.

Acreditamos que essa perspectiva de que o ato de ler não se apresenta de maneira prazerosa ao sujeito leitor brasileiro foi corroborada por um trabalho recente, organizado por Orlandi (1998), no qual um grupo de estudiosos da linguagem procurava definir o perfil deste leitor na atualidade. Nesse trabalho, tomou-se como referência a escola, a imprensa, a favela, a zona rural, o cotidiano urbano, a cultura indígena, os projetos acadêmicos, etc, e – de acordo com a pesquisa realizada pelos estudiosos envolvidos – o leitor atual brasileiro é “um leitor de quantidade, de resumos, com fins estritamente pragmáticos, que não ‘saboreia’ a leitura” (Orlandi, 2001, p. 61). Da perspectiva que focalizamos neste trabalho, resgatamos essa idéia de **um leitor com fins pragmáticos**, no entanto, num sentido muito específico: no sentido de um sujeito que lê para dar conta de sua leitura de acordo com o que a escola quer que ele formalmente responda ou diga ou comente sobre um determinado texto.

Nesse sentido, ainda que não tenhamos mais a imagem do professor que diz “adiante!” de forma ameaçadora aos alunos que não estão atentos ao “local do texto” – como na cena apresentada por Quintana em nossa epígrafe – o leitor atual brasileiro não abandonou essa **leitura compulsória**, ou melhor, essa leitura continua compulsória; e aqui estamos explorando todos os sentidos que abre leitura compulsória¹⁴ → leitura forçosa / forçada → leitura obrigatória / obrigada, que o sujeito leitor não frui¹⁵, pois não a saboreia, não a desfruta, não a usufrui. Nosso objetivo é, em parte, dizer em que consiste, qual a especificidade dessa leitura que chamamos compulsória na escola brasileira atual.

Para tanto, de nossa perspectiva, as práticas de leitura do brasileiro devem ser analisadas à luz desse histórico: a forte exclusão que sofreu a língua geral, a implantação violenta do ensino do português pelo Diretório do Marquês de Pombal, os efeitos produzidos por tais circunstâncias – dentre os principais as rotinas instaladas na prática de sala de aula. E, ao mesmo tempo, é preciso desconsiderar o senso-comum e as práticas pedagógicas dissociadas da história da

¹⁴ **compulsório** *adj.* **1** Que tem o efeito de compelir. **2** Realizado por compulsória. **3** Forçoso, obrigatório (In: HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 780).

¹⁵ **fruir** *vtd e vti* Desfrutar, gozar, utilizar (vantagens, benefícios, etc.) (idem, p. 1394). Citamos a voz do dicionário, tanto na nota anterior quanto nesta, porque o pensamos no sentido de um “tesouro de significantes”, dos significantes que circulam numa formação social e que nele aparecem vinculados numa metonímia, bem produtiva para a abertura de sentidos que queremos provocar aqui.

educação no país, que findam atribuindo uma espécie de inabilidade inata a este sujeito leitor de se relacionar com o texto escrito, tanto como produtor quanto como leitor.

Segundo Orlandi, desconhecer esse período de nossa história – em que a língua falada por muitos era a língua geral, mas a língua escrita era o latim e depois o português, não tendo a língua geral legitimado sua escrita – nos leva a desconsiderar um aspecto essencial da cultura brasileira: seu apego à tradição oral (cf. Orlandi, 2002, p. 28). Para a pesquisadora, esse aspecto revela porque a relação dos brasileiros é tão hesitante com a escrita e tão arraigada à oralidade (cf. *ibid.*). Orlandi (*ibid.*) exemplifica esse apego dos brasileiros à oralidade com algo que nos permite ver esse traço no funcionamento social de forma muito clara: na comunicação administrativa, diz a pesquisadora, as pessoas lêem os informativos mas “acreditam” mais no que lhes é confirmado oralmente.

Em trabalhos nos quais é explorado o contraste no funcionamento discursivo de línguas e sujeitos, no caso entre uma formação discursiva como a da Argentina e a brasileira, esse traço ganha força e ganha sua especificidade. Nesse sentido, Celada e Rodrigues (2006), em seu artigo “Escritos sobre cuerpos. Lectura y lectores en las calles de dos ciudades: São Paulo, Buenos Aires”, analisam as posições de leitura que os grafites das duas cidades podem

suscitar nos sujeitos que as habitam e concluem que, enquanto os portenhos exibem “un goce del lenguaje que parece pasar por permanecer en la letra de la escritura” – e de uma escrita associada a práticas da literatura – (id., p. 402), é possível sentir “(en la escritura de los grafites paulistanos) y en los trayectos de lectura que promueve el peso del apego a la oralidad que, por efecto de una historia de colonización y de formación de la nación brasileña, caracteriza esta cultura” (id., p. 401). Vemos como o referido apego atravessa de várias formas o funcionamento social no Brasil e que é algo que se detecta, inclusive, no funcionamento da leitura de elementos cotidianos que estão dispersos pela cidade.¹⁶

¹⁶ A análise (2006) realizada por Celada e Zoppi-Fontana acerca de duas cenas enunciativas reais e protagonizadas pelas autoras corrobora o fato apontado pela pesquisa de Celada e Rodrigues: a oralidade possui um estatuto discursivo diferenciado nas práticas de linguagem brasileiras, em contraposição com as argentinas ou portenhas. Na primeira cena enunciativa, que ocorre em uma loja de Buenos Aires, há um registro escrito de todos os acordos realizados entre cliente e vendedor durante sua interlocução, registro que de fato atuou como um claro dispositivo na resolução do conflito que se instaurou posteriormente com respeito ao valor que havia sido pago no momento da compra. O brasileiro, quando entra em confronto com essa cena em sala de aula, manifesta sua surpresa e um forte estranhamento, diante da relação que aí aparece entre sujeito / escrita, relação de identificação praticamente inverossímil nas suas práticas sociais. Na segunda cena enunciativa estudada pelas pesquisadoras (id.), que ocorre em um congresso em Maceió, um monitor nativo pede à professora argentina bilingüe, com vários anos de residência no Brasil, que assine uma lista com os nomes dos participantes que expuseram trabalhos no evento e retire seu certificado antes que ela tenha “realmente” realizado sua exposição. A professora não quer assinar e declara que ainda não tinha apresentado sua comunicação no congresso; no entanto, diante do gesto silencioso, porém insistente, do monitor, aceita o certificado e assina a lista. Percebe-se nessa cena o gesto de um sujeito argentino que ainda se identifica com formas do funcionamento do registro escrito e o estranhamento do brasileiro, com atitudes desapegadas a esse funcionamento da escrita.

O conhecimento desse traço histórico seria valioso para a elaboração de propostas de ensino relacionadas à leitura, pois se o processo de escolarização considerasse que as modalidades oral e escrita da linguagem se cruzam de maneira tão particular ao longo da sociabilização do sujeito leitor brasileiro, poderia fundamentar-se nesta especificidade para tomar um caminho que reduza as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, como podemos afirmar com base em reflexões de Orlandi, o “imediatismo das relações escolares” finda desconsiderando a história da língua e do sujeito e, junto com “o peso da ideologia colonizadora – que naturaliza a relação com a escrita –, reduz o ensino da língua à **“dominância de uma perspectiva gramatical”** (2002, p. 28) (grifos nossos).

Para Orlandi (cf. 2001b, p. 209), o que se tem buscado nos projetos escolares é a valorização do formal e “(o) melhor aluno é o que (re)produz melhor os enunciados do ponto de vista formal. É o que aplica a regra recursivamente para produzir ‘novos’ enunciados”. Trata-se, segundo a pesquisadora, da “otimização do formal” (cf. *ibid.*) e, de nossa perspectiva, é nesse sentido que já falamos de um leitor com fins pragmáticos, ao retomar Orlandi (2001, p. 61). Pensamos esse sujeito dando conta dos exercícios de leitura que lhe serão cobrados, retomando recursivamente formas de responder a tais exercícios,

tomado ou capturado por uma posição simbólica que a escola convoca a ocupar, num movimento de repetição formal (Orlandi, 2001b, p. 208) que implica uma espécie de “saber como lidar com a escola” e não com a leitura ou com o texto ou com o simbólico que neste o expõe a suas aberturas, ao equívoco, aos vários sentidos. Neste sentido, a relação com o simbólico fica obturada pois é sufocada, também, por essa redução do ensino da língua à dominância da perspectiva gramatical de que fala Orlandi (2002) e que para nós carrega o peso da valorização do formal que a própria pesquisadora observa (2001b) nas relações que a escola produz entre o sujeito e a escrita – tanto na produção quanto na leitura, como veremos mais adiante. Essa redução do ensino dificulta a passagem que o aluno deve fazer da oralidade para a escrita, “(d) aí em grande parte a resistência que é chamada de ‘fracasso’ escolar” (Orlandi, 2002, p. 29) e o reforço do imaginário de que “brasileiro não sabe escrever e não entende aquilo que lê”.

4. O sujeito leitor brasileiro

Como vimos, o processo histórico que recuperamos é determinante na formação do leitor brasileiro e orienta sua relação com a escrita, tanto como produtor quanto como leitor de textos.

Suas experiências no âmbito escolar, norteadas por um imediatismo que, como já dissemos, reduz o ensino a uma perspectiva que focaliza a gramática e a escrita, não favorecem a aprendizagem exatamente porque, com o apagamento da oralidade, falta a inscrição do sujeito no processo histórico.

Ou seja, aquilo que não faz sentido na história do sujeito ou na história da língua para o sujeito não “cola”, não “adere”. Mais especificamente, como se contraria (ao invés de se inscrever) a relação do sujeito – a sua filiação histórica à memória do objeto simbólico em que ele se constitui –, aquilo não faz sentido para ele, não faz sentido em sua história. Logo, está fora de seu discurso. E, aqui, fora não significa no exterior, mas excluído, apagado, silenciado (Orlandi, 2002, p. 28).

E temos a impressão de que dessa redução da língua à gramática, decorre a produção de uma metonímia da língua portuguesa – a “gramática” pela língua, representando o seu todo – que vai se transformando, no imaginário do brasileiro, em uma metáfora, a “gramática” no lugar na língua, como se língua fosse “gramática”.

Por conta dessa “equivalência imaginária”, é, em boa parte, essa relação com a gramática a que orienta as práticas de leitura do leitor brasileiro. Retomaremos essas associações no momento em que realizarmos nossa análise. No entanto, gostaríamos de dizer que é pelo

funcionamento dessa equivalência que a relação entre sujeito e simbólico, como dizíamos acima, fica obturada.

Com relação à escrita, vale a pena observar o que diz Gallo (1992) apud Celada (2002, p. 199),

A escola será “a principal instituição ‘mantenedora’ do discurso escrito” e, por efeito do próprio discurso pedagógico, o que ela apresentar como modelar cairá no lado da legitimidade, enquanto as produções dos alunos cairão na ilegitimidade. Nessa instituição, o D.E. (discurso da escrita) será apenas “apresentado” aos estudantes, isto é, será até estudado e analisado, mas nunca ensinado (...) Em síntese, conclui Gallo, a instituição não propicia ao sujeito constituir-se em sujeito desse discurso.

Acreditamos, ainda, que o fato de o sujeito ficar excluído da escrita (e, para nós, salientamos, esta exclusão ocorre tanto na produção escrita quanto na compreensão leitora) reatualiza a cada dia na escola a distância que historicamente se estabeleceu entre o brasileiro e a escrita e o faz reviver a estrangeiridade que caracterizava, segundo Rodrigues (2004, p. 04), a língua portuguesa quando de sua implementação pelo Diretório do Marquês de Pombal, pois essa língua – **conservada pela escola, exibida como modelo**, mas nunca “ensinada” ao estudante – é exterior ao sujeito e vira uma língua distante, estranha, enfim, **inatingível**.

De fato, um estudo realizado por Coracini (2002) em escolas da rede estadual de ensino público da cidade de São Paulo indica que o aluno de 1º grau está exposto a aulas de leitura em língua materna nas quais:

- a concepção de leitura que sustenta a metodologia e o jogo interativo na dinâmica das aulas analisadas pode ser assim resumida: ler é pronunciar “corretamente”, com entonação “adequada” as palavras do texto; é compreender o significado de cada frase, de cada palavra; é responder “corretamente”, localizando o lugar exato em que se encontra a resposta e quem define o que é correto ou não é o professor, apoiado pelo livro didático, que seleciona o “ponto” a ser aprendido (cf. id., p. 63);

- a metodologia desconsidera a atuação do aluno enquanto ser pensante e atuante no processo de aprendizagem, como se o professor fosse o responsável único e mais importante deste processo e o aluno pudesse, um dia, libertar-se magicamente da atuação preponderante do professor e caminhar sozinho na construção crítica do sentido (cf. ibid.);

- os professores ainda conhecem pouco das pesquisas a respeito da pedagogia da leitura e, quando as conhecem, têm dificuldades de empregá-las, provavelmente por conta de sua formação profissional e de suas experiências anteriores como alunos de línguas (cf. id., p. 62).

Em resumo, na sala de aula, o aluno é exposto a uma série de exercícios de leitura, que se restringem, em boa parte, a classificações gramaticais metalingüísticas e não consideram a fala do aluno.

Nossa consideração anterior é reiterada pelas reflexões que Rodrigues (2003) desenvolve, com base na pesquisa de Neves¹⁷.

Vejam os que diz a estudiosa:

A partir da pesquisa de Neves, podemos concluir, em primeiro lugar, que a prática da definição de elementos gramaticais norteia – e quase monopoliza – os procedimentos didáticos na sala de aula de língua portuguesa no Brasil, não havendo espaço, no ambiente formal da escola, de modo mais geral, para uma reflexão lingüística que ultrapasse esse nível de classificação – ao que determinados estudos gramaticais submetem a língua. Em segundo lugar, podemos inferir que essa prática de definição marca, determina fortemente o discurso gramatical nesse âmbito de ensino (Rodrigues, 2003, p. 65, 66).

Como observa Orlandi com relação ao espaço ocupado pela metalinguagem no discurso pedagógico,

O conhecimento do fato fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem (...) Na realidade, não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial, apresentando-se assim um só caminho: o do saber institucionalizado (...) **O conteúdo aí é a forma e se aponta a forma como réplica do conteúdo** (Orlandi, 1996, p. 19) (grifos nossos).

O trabalho interpretativo é pouco interessante, pois todos devem chegar a um sentido único e verdadeiro, estabelecido pelo professor e sustentado pelo livro didático.

Ainda de acordo com as conclusões elaboradas por Coracini, a observação dessas aulas de leitura nos permite perceber a dificuldade de se ensinar fora dos modelos tradicionais, pois, de modo geral, os professores estão vinculados à ideologia de uma instituição escola que

¹⁷ NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1999.

valoriza a homogeneidade em detrimento dos múltiplos pontos de vista e desejos pessoais de seus aprendizes (cf. id., p. 64).

Entendemos que as práticas de leitura desenvolvidas em língua materna no 1º grau, com as características que acabamos de apontar, produzem efeitos no âmbito universitário – foco de nosso estudo, com o qual começaremos a trabalhar agora – pois vão constituindo um sujeito. Na universidade, como já antecipamos, há formas de ler que ainda se filiam a um conjunto de textos que – transformados em cânone – são tidos como consagrados e, a partir deles, realizam as correspondentes leituras autorizadas. As autoridades constituídas para definir o que é certo ou errado são o próprio autor da obra e o professor.

Para Pêcheux (1994), as práticas de leitura podem estar fundamentadas em duas maneiras de ler muito diferentes. A primeira delas – a “literária” – seria realizada por aqueles que estão socialmente autorizados a “produzir leituras originais, logo, ‘interpretações’” (id., p. 58). A segunda – a “científica” – seria realizada pelo conjunto de todas as outras pessoas que tem “a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas ‘interpretações’” (ibid.). Associando as reflexões do pesquisador ao contexto universitário ao qual nos referimos (textos consagrados → leituras autorizadas → autor da obra e professor como autoridades), poderíamos dizer que autores e professores realizam

leituras “literárias”, enquanto os aprendizes realizam leituras “científicas”, que devem sustentar as “interpretações” elaboradas por aqueles que estão autorizados a fazê-lo.

E diante desse “cenário” – limitação das opções de escolha sobre o quê e como ler e sem o hábito de leitura desenvolvido desde o início da escolaridade, tolhido pelas práticas de leitura limitadoras impostas pelo sistema escolar – o jovem leitor universitário nem sequer sente motivação para ler e, ainda por cima, a questão é que se espera desse leitor um trânsito proficiente pelos textos indicados por seus professores. Quando isso não ocorre (e o mais freqüente, é que não ocorra), ao contrário de desenvolvê-lo nessa competência, o sistema o critica e acusa instâncias anteriores de ensino.

Outro fator agravante é que os textos acadêmico-científicos com os quais lidamos no âmbito universitário não fazem parte do elenco de textos aos quais o aluno é exposto em sua formação básica¹⁸. E se o aprendizado da leitura, como de qualquer outro processo, se realiza mais plenamente através de uma prática, o fato de não vivenciar o contato com o discurso acadêmico-científico e suas especificidades (seu específico funcionamento material) – somado a todos os outros gestos de uma escola que produzem um determinado leitor – impõe limitações no início desse contato.

¹⁸ Gostaríamos de registrar que, de acordo com nosso estudo, a escola privilegia certos discursos, dentre eles, o jornalístico.

No entanto, como já dissemos, na universidade ler é a base para a resolução de tarefas acadêmicas em geral: aquisição de conhecimento, definição de metodologias investigativas, etc. O estudante universitário está definitivamente exposto à leitura e, em certa medida, dependente do processo leitor para avançar em sua formação. Se de uma maneira geral o aluno chega à universidade sem que tal competência esteja desenvolvida, cabe, então, propor um trabalho com a leitura no âmbito dos cursos universitários (Carvalho, 2002).

Nesse sentido, gostaríamos de introduzir aqui o trabalho desenvolvido pela professora Carmagnani (2002) no campo da língua estrangeira. A partir de respostas dadas por 92 alunos do curso de Letras Inglês a um questionário que priorizou alguns aspectos normalmente atrelados à leitura em língua estrangeira – tais como: velocidade e compreensão, nível de desconhecimento de vocabulário e compreensão, pronúncia / leitura em voz alta e compreensão, papel da gramática na leitura, estratégias utilizadas para o desenvolvimento da habilidade de leitura (ver anexo V) – a pesquisa de Carmagnani revela que, para o sujeito leitor universitário, as concepções acerca da leitura ficam circunscritas a **aspectos lingüísticos** (aquisição de gramática e vocabulário) ou a **estratégias de abordagem de textos**.¹⁹

¹⁹ Não esqueçamos que os envolvidos são futuros professores que poderiam provocar mudanças no ensino (cf. Carmagnani, 2002, p. 94).

Partimos do princípio de que o imaginário que aparece nos enunciados desse grupo de alunos está vinculado à prática da instituição escola pela qual passaram. Em outras palavras, o graduando de Letras, da mesma forma que os alunos das demais carreiras, não está livre das visões de leitura e das amarras produzidas por um sistema educativo que não lhe proporcionou experiências de produção de leitura nem em língua materna (LM), nem em língua estrangeira (LE).

Assim, retomando a pesquisa desenvolvida por Carmagnani, a docente solicitou aos alunos envolvidos na pesquisa que discutissem brevemente os itens em pequenos grupos, mas respondessem às questões individualmente. A discussão em pequenos grupos assegurou a compreensão das questões propostas, enquanto as respostas individuais expuseram “crenças e valores sobre a leitura” (cf. Carmagnani, 2002, p. 94).

A primeira crença ou valor que os dados obtidos sugeriram à pesquisadora diz respeito ao fato de que, para muitos estudantes, o foco não é a leitura, mas a língua como um fim em si mesma (cf. id., p. 95):

5²⁰ - “A leitura é o melhor método de aprender gramática, melhorar o vocabulário e ‘sentir’ o uso da língua” (p. 95).

²⁰ Gostaríamos de ressaltar que os números à esquerda dos depoimentos foram atribuídos pela professora Carmagnani a cada aluno participante por questão de organização das respostas e que decidimos mantê-los para mostrar que as declarações se referem a diferentes alunos.

55 - “Penso que a coisa mais importante na leitura é praticar as palavras, sua pronúncia e a gramática do texto” (p. 95).

A observação dessas declarações nos permite perceber a dicotomia forma x conteúdo, ou seja, para muitos alunos, a leitura é entendida – como afirma “como processo no qual a forma tem primazia” (ibid.). E aqui, nos deparamos com depoimentos que representam de maneira muito significativa a “otimização do formal”, à qual Orlandi se refere (cf. 2001, p. 209). Mesmo nos casos em que os informantes atribuem alguma importância ao conteúdo, esta importância relaciona-se a aspectos motivacionais e não à produção de sentidos:

18 - “Penso que é muito mais fácil ler um texto sobre um assunto interessante porque você se envolve e fica motivado. Mesmo quando a linguagem é complicada você não desiste. No final do texto, você percebe que aprendeu todas as estruturas apresentadas sem problemas” (p. 95).

Para Carmagnani (2002, p. 96), tais declarações indicam a permanência de uma concepção de leitura que parecia ultrapassada “com a grande penetração dos modelos cognitivos e psicolinguísticos de leitura difundidos nos últimos anos”. Na realidade, os hábitos dos modelos anteriores são mantidos e a leitura, nestes termos, é somente um artifício para se chegar a um domínio ilusório da língua como um todo (cf. ibid.). Vejamos as seguintes colocações feitas por dois alunos envolvidos na pesquisa:

31 - “Tudo é muito importante para o leitor pois ele precisa ser capaz de saber o significado das palavras e a gramática perfeitamente (...)” (p. 96).

38 - “Textos não simplificados são o único meio de aprender as chamadas ‘palavras difíceis’. Com a prática chegamos à perfeição” (p. 96).

Inclusive, a imagem que não relaciona a leitura a uma atividade repleta de sentido em si mesma, para muitos alunos aparece também mas, no caso, como existente em função da literatura. Vejamos os seguintes fragmentos:

8 - “A leitura nos expõe intensivamente à natureza humana, portanto, quando escolho um livro na estante, estou escolhendo todo um conjunto de experiências para viver, um tipo de viagem através de caminhos ‘menos trilhados’ por mim. A leitura de textos literários não requer de minha parte um grande esforço em termos de estratégias de leitura. A atenção e concentração aparecem naturalmente. Isto não acontece, contudo, quando leio para outros fins” (p. 97).

34 - “Eu traduzo textos técnicos e não considero isso leitura porque todos eles são muito parecidos e eu não presto muita atenção quando os leio” (p. 97).

Com relação ao professor, os alunos têm a imagem de que ele é o detentor do “saber” e o controlador da aprendizagem por um direito que lhe foi atribuído pela instituição:

41 - “No começo é importante que o professor controle o vocabulário e a gramática dos textos que os alunos devem ler” (p. 98).

45 - “O professor deveria controlar as atividades de leitura para motivar seus alunos” (p. 98).

As visões de leitura reveladas neste levantamento atestam que, mesmo para os futuros professores, o leitor não é visto como co-produtor de sentidos e o texto é entendido como um depósito de informações, que deve ser utilizado em virtude da aquisição de gramática e vocabulário ou em favor do gosto literário.

Como já dissemos, acreditamos que “as visões de leitura” desses alunos está vinculada à prática da instituição escola pela qual

passaram, que supervaloriza a gramática e a transforma em uma metáfora da língua (a “gramática” no lugar na língua, como se língua fosse “gramática”). Essa supervalorização produz um impacto sobre a leitura, pois faz com que as relações gramaticais por si mesmas (como gestos quase vazios, sem sentido) orientem, em boa parte, as práticas de leitura do leitor brasileiro. Nesse sentido, há, de alguma maneira, uma posição-aluno – e uma posição-leitor – histórica e ideologicamente constituída pela instituição escola e, em suas práticas de leitura, os alunos são convocados a ocupar esta posição, fato que os leva a produzir esses gestos de leitura vazios, que embaçam a possibilidade de interpretação e reforçam a posição de sujeito hesitante com a escrita, excluído desta – tanto como produtor quanto como leitor. Que obturam – como já dissemos – a relação com o simbólico, não favorecendo, ou melhor, interceptando a possibilidade de exposição ao equívoco, ao duplo sentido, à interpretação. Estamos diante de um processo absolutamente distante de uma prática leitora autônoma e crítica (cf. Coracini, 2002, p. 63) – o que provavelmente terá uma forte incidência na relação que o brasileiro venha a estabelecer com a leitura em outras línguas.

E no trabalho com pistas lingüísticas de antecipação e retomada (os dêiticos), essa hesitação vem à tona, pois o processo de associação destas pistas àquilo que representam no universo do discurso exige um

saber da língua que vai além da **relação “gramaticalizada”**, de “curto fôlego” que, por conta de todo o histórico que já comentamos, se estabelece entre o sujeito leitor brasileiro e a língua portuguesa. É com a análise dessas pistas no processo de leitura do leitor universitário brasileiro em LM e em espanhol língua estrangeira (E/LE) que pretendemos trabalhar em nossa investigação. Para tanto, será necessário que apresentemos a relação do brasileiro com essa língua, a espanhola.

5. “Uma língua singularmente estrangeira”²¹: a peculiar trajetória da língua espanhola no Brasil

Com as leituras que realizamos com o intuito de resgatar momentos cruciais na história da educação no Brasil, também percebemos que a língua espanhola sempre ocupou um lugar diferenciado no quadro de línguas estrangeiras no país, sendo vinculada de maneira muito forte a estereótipos que, ainda hoje, não foram totalmente abandonados e que interferem no processo de seu ensino e aprendizagem.

Segundo Celada (2002), a trajetória da língua espanhola no Brasil é marcada, fundamentalmente, por dois momentos, ilustrados, em sua tese “O espanhol para o brasileiro – Uma língua singularmente estrangeira” por duas cenas enunciativas que concentram grande força de significação. Na primeira delas, que se estende no Brasil até o início dos anos 90, o espanhol está fortemente ligado ao estereótipo de que é uma língua muito semelhante à do brasileiro e, portanto, não merece ser estudada (cf. Celada, id.). Poderíamos parafrasear o enunciado que representa o senso-comum nessa cena mediante esta pergunta: “Afim para que se submeter à aprendizagem de um idioma que é praticamente uma extensão do português brasileiro?” E ainda que nas

²¹ Fragmento tomado do título e de conceitos elaborados na tese de doutorado de Celada (2002).

décadas de 40 e 50 essa língua passasse a compor o currículo escolar, não houve uma mudança significativa na imagem que o espanhol representa para a população brasileira em geral: essas línguas – o português brasileiro e o espanhol – funcionaram, no contraste imaginário, como se fossem dois grandes estoques lexicais e, assim, os possíveis “desencontros” ficaram reduzidos ao que um dicionário de bolso poderia resolver.²² Na segunda cena enunciativa há, de acordo com Celada (id.), uma mudança da imagem do espanhol no Brasil, “o qual, de uma língua que não precisava ser estudada, passou a ser um idioma cujo estudo se tornou necessário e até imprescindível” (2002, p. 91). Segundo a pesquisadora, podemos considerar o Tratado do Mercosul (e seus desdobramentos) como a força propulsora dessa mudança tão significativa de estatuto e

(...) é preciso dizer que a demanda de ensino de espanhol (ainda) na década de 90 superou o nível das intenções e programações oficiais e chegou a uma verdadeira explosão não apenas na esfera do ensino particular mas também no que se refere a todas as formas de ensino não formal: escolas e institutos de línguas, aulas em empresas e aulas particulares em geral” (id., p. 94).

Em nossa pesquisa, trabalharemos com a segunda cena, mas não de modo isolado e sim tentando mostrar que, a despeito da referida mudança de imagem do espanhol, nesta cena ainda operam os efeitos da primeira – e não poderia ser de outro modo, pois estamos sob o regime de sentidos que nos impõe a história, o funcionamento de uma

²² Fazemos essa série de relações e observações ainda com base nas reflexões desenvolvidas por Celada (id.).

memória. Os quadrinhos publicados pela revista *Veja*, de 09 de setembro de 1998 (ver anexo VI)²³ registram essa “influência”, pois ainda que o “turista aprendiz” deva estar atento ao funcionamento específico da língua espanhola, notamos a resistência do imaginário de que a diferença entre o português brasileiro e o espanhol está em algumas palavras e de que a questão lexical deve ser priorizada. Ou seja, se 90% das palavras dessas duas línguas têm significados idênticos ou semelhantes, o “problema” do aprendizado do espanhol por brasileiros limita-se aos 10% restantes, pois neste espaço situam-se os “falsos amigos” e a possibilidade de engano, que é encoberta por uma correspondência aparentemente perfeita. Celada aponta que esse estereótipo, que permeou (e, em parte, continua permeando) o senso-comum, foi reforçado em vários momentos pelos próprios estudiosos da linguagem, que passaram a elaborar teorias e práticas de ensino que trabalhavam a diferença entre os idiomas como algo que podia ser contornado com facilidade, como se – diz ela, com base em definições de Mannoni²⁴ – ter acesso a uma língua fosse ter acesso às palavras (2002, p. 36, 37).²⁵

²³ Os quadrinhos a que nos referimos foram retirados do trabalho de Celada (2002, p. 36).

²⁴ MANNONI, O. *Un comienzo que no termina. Transferencia, interpretación, teoría*. Buenos Aires: Paidós, 1982. Tradução Jorge Lovisolo.

²⁵ De acordo com Celada (2002, p. 33), em âmbitos mais restritos, como no caso da geração do Professor Antonio Candido, a língua espanhola ocupou uma posição especial: a de uma língua de acesso à leitura, sobretudo com as traduções de obras importantes do alemão e do russo realizadas pelo Fondo de

A resistência desse imaginário, que reduz a diferença entre o português brasileiro e o espanhol a um “grupo de palavras”, torna-se flagrante em experiências docentes que desenvolvemos em dois ambientes muito distintos: a primeira delas com alunos do Grupo Telefônica e a segunda com alunos do curso de Espanhol Instrumental I, que, como já dissemos, é oferecido pelo Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Ainda que os perfis dos alunos sejam muito diferentes, pois as condições de produção desses processos de ensino-aprendizagem são radicalmente distintas, (os alunos do Grupo Telefônica atuam em uma área absolutamente comercial, enquanto os do Centro de Línguas atuam na área acadêmica), as aulas nos dois grupos foram atravessadas por enunciados que colocamos em relação com a discursividade sobre a língua espanhola que acabamos de designar: aquela na qual aparece a imagem de que a diferença entre as línguas espanhola e portuguesa se reduz à questão dos falsos cognatos.

Nas aulas do Grupo Telefônica, diversas vezes nos deparamos com enunciados como o seguinte:

“Professora, se você preparasse uma lista com as ‘pegadinhas’ do espanhol, pouparia muito o nosso trabalho e o seu também, porque esse é o nosso problema, o resto é quase igual”.

Cultura Económica (México), pela Espasa-Calpe (Espanha) e pela Losada (Argentina). Contudo, é importante ressaltar que, ainda nesses meios mais restritos, o alvo de maior interesse não era a língua, mas os grandes autores da literatura internacional (ibid.).

E a imagem de facilidade no aprendizado da língua espanhola os leva a uma postura de “descompromisso” que, muitas vezes, impede que o processo de ensino e aprendizagem do idioma aconteça.

Poderíamos pensar que no curso de Espanhol Instrumental I, por ser oferecido pelo Centro de Línguas da FFLCH – USP e receber um público que, em sua grande maioria, é composto por graduandos e pós-graduandos da própria universidade, essa discursividade não se mantivesse. Contudo, enunciados recorrentes indicam que esse estereótipo (essa imagem fortemente cristalizada) funciona como uma projeção imaginária também nesse âmbito. Vejamos o caso de um enunciado pronunciado efetivamente em sala de aula:

“Não tenho dificuldades de ler em espanhol, mas aponte os falsos cognatos do texto, porque é aí que eu me enrolo, professora”.

Em nossa pesquisa pretendemos trabalhar na contramão desse imaginário que está no senso-comum e em nossos alunos, e na “contramão (desse) ‘efeito de indistinção’ a que a língua espanhola e a do brasileiro foram submetidas historicamente, tanto no campo da reflexão quanto na prática de ensino-aprendizado no Brasil”, pois esse imaginário passou por filosofia espontânea a esse campo de estudos e impregnou a reflexão sobre essa língua (Celada, 2002, p. 10).²⁶

²⁶ Como já declaramos, esse “efeito de indistinção” foi reforçado em vários momentos pelos próprios estudiosos da linguagem, que passaram a elaborar teorias e práticas de ensino que trabalhavam a diferença entre os idiomas como algo que podia ser “contornado” com facilidade.

Para tanto, no que diz respeito ao ato de ler, tentaremos mostrar aqui que os aspectos complexos da leitura de texto em espanhol não se vinculam, necessariamente, ao “problema” dos “falsos amigos”, mas a questões de leitura amplas e complexas que, de um lado, são efeito da opacidade que o funcionamento de uma língua estrangeira oferece aos seus aprendizes – em nosso caso, específico, o espanhol – e, de outro, são efeito da específica constituição desse leitor brasileiro que aqui estudamos e de gestos de leitura que este repete, como “se estivesse na língua materna”.

PARTE II

NOSSA CENA HOJE: A LEITURA EM ESPAANHOL

1. Os dêiticos e a compreensão leitora

A coerência não está no texto, é legível através dele, supõe a atividade de um leitor.

Dominique Maingueneau²⁷

Considerando as reflexões que realizamos até este momento, passaremos agora à análise das duas hipóteses que já enunciamos como as questões centrais de nosso trabalho:

- mostrar que o leitor universitário brasileiro reproduz, em suas práticas de leitura em espanhol, gestos que estão vinculados à história do português no Brasil e à relação que se estabeleceu entre sujeito leitor brasileiro e escrita por efeito desta história;
- focalizar os aspectos pelos quais passam os problemas na leitura de um texto em espanhol por brasileiros, acreditando que este trabalho pode representar um passo no desenvolvimento de programas e instrumentos de avaliação que nos permitam cada vez mais explorar o jogo transparência / opacidade na leitura de textos acadêmico-científicos com maior acuidade, detectando quais os pontos que precisam ser trabalhados quando o leitor brasileiro **inclina o olhar e se submete à textualidade** nessa língua estrangeira (cf. Orlandi, 2001, p. 63).

²⁷ MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*, São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 33. Tradução Marisa Appenzeller.

Como também já dissemos, nossa análise será norteadada pelos dados referentes às pistas lingüísticas de antecipação e retomada, que levantamos a partir de um corpus que recortamos de um corpus maior de proficiência: o exame de proficiência em língua espanhola que constituiu uma das etapas do processo seletivo para o ingresso na pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) (ver anexo II) – elaborado pela equipe de espanhol do Centro de Línguas, ao que já fizemos referência; e um trabalho que, como parte desta pesquisa, aplicamos junto aos alunos do curso de Espanhol Instrumental I (ver anexos III e IV) – cursos que têm lugar nesse mesmo Centro.

Para a produção da coesão, dentro do que designamos como pistas lingüísticas de antecipação e retomada, é importante considerar o funcionamento da dêixis ou dos dêiticos; por isso, nos parece fundamental mobilizar estas noções. Começaremos a fazê-lo baseados, inicialmente, no verbete do *Diccionario de Lingüística* de Dubois et al. (1986, p. 173):

deixis

Todo enunciado se realiza en una situación definida por coordenadas espacio-temporales: el sujeto pone en relación su enunciado con el momento de la enunciación, con los participantes en la comunicación y con el lugar en el que se produce el enunciado. Las referencias a esta situación forman la *deixis* y los elementos lingüísticos que contribuyen a “situar” el enunciado (a conectarlo con la situación) son deícticos.

Nesse sentido, os dêiticos são, principalmente, expressões de lugar, de pessoa e de tempo que não indicam as coordenadas cronotópicas

absolutas – como, por exemplo, quando encabeçamos uma carta com o seguinte enunciado: “São Paulo, 01 de agosto de 2006” – mas as indicam em termos relativos – “Antes de alguém vir aqui”; “Desta vez eu fiz isto”. No primeiro caso, um leitor é capaz de reconhecer o lugar e o tempo a que se faz referência, enquanto no segundo, o que desconhece o lugar e o tempo da enunciação não sabe a que se referem os dêiticos “antes”, “aqui” e “isto” e não podem compreender o sentido do enunciado com precisão.

Notemos que o vínculo referencial que se instala entre os dêiticos e o universo do discurso está indicado desde a sua nomenclatura: dêixis é um termo procedente do grego antigo (“deiknymi”) e significa “apontar”, “mostrar”. Por conta dessa função, muitos estudiosos comparam os dêiticos à gestualidade que acompanha, às vezes, a enunciação.

Esses elementos lingüísticos – junto com os que estabelecem a conectividade e a retomada entre os componentes de um texto – são de extrema importância, pois seu funcionamento está diretamente relacionado à coesão e à construção do sentido textual. Para Pietraróia (2001) e Caser (2002), tais elementos são tão importantes que seu tratamento inadequado compromete a compreensão leitora.

Gostaríamos de esclarecer que nosso conceito de coesão está intimamente associado às reflexões elaboradas por Charaudeau e

Mainueneau (2004, p. 98) em seu *Dicionário de Análise do Discurso*.

Vejam os que dizem os pesquisadores:

A palavra **coesão** designa, a partir de *Cohesion in English* de Halliday e Hasan (1976), o conjunto dos meios lingüísticos que asseguram as ligações intra- e interfrásticas que permitem a um enunciado oral ou escrito aparecer como texto (...) A **coesão** é (...) inseparável da noção de **progressão temática**. Todo texto apresenta um equilíbrio entre informações pressupostas e informações retomadas de frase em frase, sobre as quais os novos enunciados se apóiam (grifos dos autores).

Com base nas reflexões dos pesquisadores, podemos dizer que o efeito de sucessão da escrita produz uma cadeia que vai muito além da simples seqüencialidade (de palavras ou frases): há um entrelaçamento significativo entre vocábulos, entre as partes de uma oração, entre as orações e entre os parágrafos que aproxima as partes formadoras de um texto. Há uma linearidade que fica esboçada na escrita e que exige do leitor a produção de relações de sentido tanto com os elementos que a antecedem, como com os que a sucedem, construindo uma cadeia textual significativa. Essas relações imprimem unidade ao texto, o tornam coeso e garantem a progressão temática. Para Orlandi (2001, p. 67),

O texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, breve, “falando”. E a leitura percorre esse processo.

Retomando especificamente a questão dos dêiticos, gostaríamos de citar o que observa Guimarães com relação a marcas de enunciação que incluem os dêiticos (2000, p. 09, 10):

Os pronomes pessoais e as desinências verbais indicam os participantes do ato do discurso. Os pronomes demonstrativos, certas locuções prepositivas e adverbiais, bem como os advérbios de tempo, referenciam o momento da enunciação, podendo indicar simultaneidade, anterioridade ou posterioridade. Assim: este, agora, hoje, neste momento (presente); ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, antes de (pretérito); de agora em diante, no próximo ano, depois de (futuro).

As afirmações anteriores indicam que os dêiticos adquirem sentido em virtude de sua relação com os demais elementos do texto e com a enunciação. Ademais, eles significam plenamente e garantem a coesão, a progressão temática e a construção do sentido apenas quando o leitor realiza, põe em funcionamento um trabalho de interpretação referencial que exige estabelecer relações: daí que Maingueneau (1996) afirme que “(a) coerência não está no texto, é legível através dele, supõe a atividade de um leitor” (id., p. 33).

A partir de considerações de Webber (1980), acreditamos que a associação adequada do dêitico ao seu referente – esteja ele em posição anafórica, catafórica ou exofórica – exige um saber da língua que vai além da relação “gramaticalizada”, de “curto fôlego” que – como já observamos – se estabelece entre o sujeito leitor brasileiro e o texto escrito em língua portuguesa. Talvez, por essa razão, essa associação seja uma dificuldade de leitura apontada de forma recorrente por alguns pesquisadores, tanto em LM (cf. Kato, 1999), quanto em LE (cf. Pietraróia, 2001).

Retomando o que já dissemos na apresentação, nosso interesse pelo estudo dos dêiticos surgiu da análise que fizemos de um exame de

proficiência em espanhol (ver anexo I) aplicado aos candidatos a diversos Programas de pós-graduação em Letras e em Ciências Políticas na FFLCH – USP, pelo docente responsável naquela ocasião na “Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana” do Departamento de Letras Modernas dessa mesma Faculdade. Esse exame teve um resultado muito bom, pois, segundo a equipe que realizou sua correção, foi capaz de **discriminar** – conceito que incorporamos aqui, tomado das práticas de aplicação de proficiências, “tipos de leitores”. De acordo com a análise que realizamos e com a comparação com outros instrumentos de avaliação, acreditamos que o bom resultado do que focalizamos esteja relacionado, de um lado, à extensão do texto escolhido²⁸ (o recorte de uma unidade dentro de um texto maior), que exige por parte do leitor um fôlego próximo ao de uma leitura acadêmica real, no sentido do tipo de relações que deverá estabelecer, por exemplo; e, de outro lado, ao tipo de perguntas formuladas: as questões combinavam com equilíbrio a compreensão de fragmentos mais “localizados” – escolhidos à luz do contraste com a língua do brasileiro – com a de relações de sentido mais amplas. Entretanto, o que realmente chamou nossa atenção, foi um fato que marcou a correção da prova. Uma das questões promovia uma

²⁸ Estamos fazendo esse esclarecimento porque existe uma tendência a se trabalhar com vários textos muito breves na prática de proficiências em língua espanhola.

quantidade de “respostas incorretas” tão alta que interferia de modo significativo na porcentagem de proficientes e não proficientes. Se se retirava essa questão, alterando as exigências de aprovação, a porcentagem dos proficientes atingia 65% dos candidatos, o que significava entre um 17% a mais de quando era contemplada. Para nossa pesquisa, essa questão era muito importante porque justamente solicitava que os candidatos interpretassem um fragmento com dêitico; por isso, ela será apresentada e analisada a seguir.

Antes, devemos observar que os resultados positivos alcançados por essa prova fizeram com que ela fosse reaplicada (com poucas alterações) pela equipe do já referido Centro de Línguas da FFLCH – USP, algum tempo depois (mais precisamente, no segundo semestre de 2006), durante o processo seletivo para o ingresso nos Programas de pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP (ver anexo II). Passaremos a trabalhar de forma mais detida com o levantamento de dados desse material, e para começar, vamos transcrever as duas perguntas que focalizaram o tema dos dêiticos na prova e os fragmentos do texto aos quais elas fazem referência:

“Si las razones que aduce el filósofo pueden ser válidas para cualquier ente racional, sus motivos - psicológicos, sociales, culturales - están ligados a un contexto.”

- No contexto do parágrafo 11, a interpretação correta do fragmento “sus motivos”, sublinhado no texto, é:
(A) “los motivos del ente racional”.

- (B) “los motivos del filósofo”.²⁹
 (C) “los motivos de la pregunta planteada”.
 (D) “los motivos de cada comunidad”.

Na questão do fragmento “sus motivos”, no qual devia ser interpretada a referência (em relação anafórica) do possessivo “sus”, dos 41 exames, em 27 (ou 65%) deles aparece marcada a alternativa correta (B) e em 14 (ou 35%) aparecem outras alternativas, de acordo com a seguinte distribuição: em 8 deles, aparece marcada a alternativa (C), em 4 a alternativa (D) e em 2 a alternativa (A). Mais adiante, voltaremos sobre esta questão e sobre a análise desses resultados. Porém, neste momento gostaríamos de antecipar que aqui já se apresenta algo que se acentuará na questão do fragmento seguinte: o fato de que o leitor fica “amarrado” a certas relações gramaticais que não são suficientes para estabelecer as relações de sentido entre “filósofo – motivos – contexto”.

Passemos, agora, à segunda questão, que foi justamente a que comentamos que interferia de forma tão incisiva quando o exame que estamos focalizando foi aplicado por primeira vez:

“De hecho, por valiosos que pudieran ser en otros aspectos, los alegatos por una filosofía así concebida rara vez han rebasado la presentación del programa de lo que debería ser ‘nuestra filosofía’, sin llegar a desarrollarla, porque para ello tendrían que analizar de nuevo problemas que rebasan el límite de ‘lo propio’.”

- No parágrafo 14, a interpretação correta para o fragmento “para ello”, sublinhado no texto, é:
 (A) “para el filósofo”.

²⁹ Para que nosso leitor não tenha de consultar o anexo durante sua leitura, decidimos sublinhar as alternativas corretas também no corpo do trabalho.

(B) “para desarrollar nuestra filosofía”.

(C) “para los alegatos por una filosofía así concebida”

(D) “para el programa de lo que debería ser nuestra filosofía”.

Com relação ao fragmento “para ello”, dos 41 exames, em 9 (ou 21%) deles aparece marcada a alternativa correta (B) e em 32 (ou 79%) aparecem outras alternativas, distribuídas da seguinte maneira: em 21 deles, aparece marcada a alternativa (C), em 10 a (D) e em 1 (um) a (A). Essa questão e a que citamos anteriormente, foram alvo de grande número de respostas incorretas, sobretudo se considerarmos que o índice de aprovação do exame foi alto: 31 (ou 75%). Ou seja, as questões tiveram valor discriminador, inclusive entre os candidatos aprovados no exame.

Diante dos números que apresentamos, é imprescindível que comentemos o estatuto específico do fragmento “para ello”, que exige um saber da língua estrangeira – neste caso, a espanhola – bastante desenvolvido, por duas razões que gostaríamos de apontar:

- a primeira diz respeito ao fato de que o dêitico “ello” não retoma uma unidade lingüística específica, “separável”, passível de ser detectada por meio de certas relações gramaticais que, mais adiante, confirmaremos ainda com mais fundamento que dão corpo a certos gestos de interpretação preponderantes nas respostas dadas por nossos alunos. De fato, trata-se de uma forma que as gramáticas designam como “neutro”. Vejamos o que dizem Bello e Cuervo (1941, p. 79):

Atendiendo a la construcción del adjetivo con el sustantivo, no hay más que dos géneros en castellano, masculino y femenino: pero atendiendo a la representación o reproducción de ideas precedentes por medio de los demostrativos, hay tres géneros: masculino, femenino y **neutro** (grifos do autor).³⁰

Ainda segundo os autores, esse “ello” não pode retomar uma unidade (Bello e Cuervo, *ibid.*), retoma todo “um conjunto de idéias” que precisa ser detectado; isto é, o leitor deve trabalhar com **relações de sentido** mais amplas e, também, mais complexas, que uma **relação gramatical** simplificada (reduzida a detectar gênero e número, por exemplo) não permitirá resolver. Como dissemos, apenas em 9 dos 41 exames foi marcada a alternativa adequada do ponto de vista do funcionamento da coesão textual, enquanto em todos os outros aparece o que interpretamos como um indício de que operou uma relação mais restrita que atrelou o dêitico a fragmentos que continham substantivos marcados por gênero e número;

- a segunda razão está relacionada ao fato de algo que acabamos de dizer: que o dêitico “ello” trabalha com um elemento próprio do funcionamento do efeito de coesão na língua espanhola. Ou seja, na análise desse dêitico, temos de considerar que os candidatos estão expostos à materialidade da língua estrangeira (no caso, o espanhol) e à opacidade proveniente do funcionamento distinto, específico desta língua. Nesse sentido, é preciso dizer que detectar a referência

³⁰ Reproduzimos o texto de Bello e Cuervo com a acentuação atual da língua espanhola.

adequada nesse caso implica um conhecimento já avançado e isso nos leva a qualificar tipos de leitores ou níveis de leitura, nos ajuda a começar a criar uma tradição de prática de leitura em espanhol e estabelecer distinções dentro de um quadro que em nossa introdução se apresentava pouco claro.

Acreditamos que muitos dos sujeitos brasileiros que realizam as provas de proficiência que nos ocupam não detectam essa opacidade por conta do lugar diferenciado (já apontado nesta pesquisa) que essa língua sempre ocupou no quadro de línguas estrangeiras no Brasil. Muitos deles – como já adiantamos numa nota de rodapé na apresentação deste trabalho –, quando pedem revisão de prova porque não atingiram a nota mínima, ao ver a correção, fazem certos reconhecimentos sobre a possibilidade de “estudar mais” para a próxima tentativa; no entanto, quando perguntados sobre o tempo de estudo que dedicaram à língua, respondem que nunca o fizeram. Este fato, como já dissemos, acaba também tornando muito complexo o quadro que colocamos em nossa Apresentação quando expúnhamos as perguntas levantadas pela equipe do Centro de Línguas (FFLCH – USP) ao redor da questão de que instrumentos construir para avaliar leitores em língua espanhola no Brasil.

A observação que acabamos de realizar nos permite introduzir outra: esse sujeito continua trabalhando a língua estrangeira como

uma continuidade da própria (cf. Celada, 2002), inclusive, favorecido pelo fato de que, no espaço de línguas românicas, a escrita acadêmico-científica é a que menos opacidade apresenta e aí o estrangeiro tem pouca força, não oferece a suficiente resistência.

2. Averiguando o papel da língua materna

Para continuar com nossa análise e agregar novos elementos aos que já foram apontados, apresentaremos os dados que obtivemos com um trabalho realizado pelos 34 alunos do curso de Espanhol Instrumental I (ver anexo III), oferecido a graduandos e pós-graduandos pelo Centro de Línguas da FFLCH – USP. Nesse trabalho, utilizamos o texto das proficiências da FFLCH e da ECA, mas preparamos uma espécie de “exercício” centrado na associação do dêitico ao seu referente. Antes de passar para sua análise, devemos introduzir uma interpretação que só foi possível fazer “a posteriori”, quando já estávamos preparados para perceber que a concepção desse “exercício” foi permeada por um gesto de filosofia espontânea (Pêcheux, 1988). Referimo-nos ao fato de que nosso foco nos dêiticos nos levou a criar esse exercício e que este, em certa medida, reproduz a cena escolar à qual esse aprendiz esteve exposto em outras instâncias de ensino. Ainda assim, acreditamos que esse trabalho, pensado com essa restrição – tendo consciência do quanto ele pode ressoar para o brasileiro como uma cena “muito escolar” que termina “o acuando” em seu trabalho de interpretação, favorecendo a emergência de uma relação “gramaticalizada” com a leitura – diz muito sobre esse sujeito leitor e, por isso, a apresentaremos e integraremos a nosso trabalho.

Solicitamos aos estudantes envolvidos na pesquisa que, antes de responderem às questões, apontassem o grau de dificuldade da leitura e os aspectos do texto que, em um primeiro momento, fossem vistos como possíveis lugares problemáticos para a compreensão leitora. Os alunos concluíram que o grau de dificuldade estaria entre “intermediário e avançado”, e que as conjugações verbais, a extensão do texto e a “temática filosófica”³¹ seriam três possíveis lugares problemáticos. Notemos que os “falsos amigos” não são incluídos nas suas respostas, apesar da presença do estereótipo no grupo, já demonstrada em falas como, “Não tenho dificuldades de ler em espanhol, mas aponte os falsos cognatos do texto, porque é aí que eu me enrolo, professora”. Talvez pudéssemos dizer que esses leitores já se sentiam afetados pela materialidade da língua espanhola, pelo seu funcionamento e que isso interceptava a aparição do estereótipo. Além disso, o próprio texto (como todos os que usamos em nossa prática de ensino e como vinha confirmando a nossa prática de leitura) contribuía a deslocar ou, ao menos, ao não convocar de forma expressa esse estereótipo; de fato, não tinha sido escolhido por sua capacidade de apresentar de forma expressa ou gritante “os falsos cognatos” ou certa imagem destes.

³¹ Gostaríamos de esclarecer que, no fim da atividade, os participantes chegaram à conclusão de que o texto não era filosófico, mas “sobre filosofia”.

Na seqüência, os alunos se concentraram em responder as questões que elaboramos (ver anexo III) e para facilitar a visualização destas respostas, elaboramos a seguinte tabela, na qual os números entre parênteses correspondem à quantidade de associações adequadas ou inadequadas com relação ao funcionamento da coesão:

Fragmento com dêitico destacado	Referências adequadas com relação ao funcionamento da coesão	Referências que não atendem adequadamente o funcionamento da coesão
1. “Para España parecía el fin de <u>su</u> historia.”	“de España” (34)	
2. “En 1998 desaparecía el último vestigio de la dominación española en América (...) Sin embargo, <u>aquella</u> fecha histórica abría la puerta a una transmutación en la relación entre España y América.”	“1998” (34)	
3. “Porque el simple hecho de dialogar, de compartir preocupaciones teóricas semejantes y debatirlas (...)”	“preocupaciones teóricas” (34)	
4. “Comunidad implica comunicación. <u>Esta</u> es imposible sin un intercambio constante.”	“comunicación” (25)	“comunidad” (9)
5. “Una comunidad intelectual no es sino una red de relaciones entre sujetos de interlocución, <u>en la que</u> ninguno pretende ser hablante privilegiado (...)”	“red” (24)	“interlocución” (10)

<p>6. “Una comunidad intelectual no es sino una red de relaciones entre sujetos de interlocución (...) en <u>ella</u>, la gente se reconoce recíprocamente como iguales (...)”</p>	<p>“red” (22) “interlocución” (02)³²</p>	<p>“gente” (10)</p>
<p>7. “Aparece entonces una figura arquetípica en nuestros medios. Podríamos llamarla <u>el filósofo alterado</u>.”</p>	<p>“figura arquetípica” (34)</p>	
<p>8. “Si las razones que aduce el filósofo pueden ser válidas para cualquier ente racional, <u>sus</u> motivos (...) están ligados a un contexto.”</p>	<p>“del filósofo” (30)</p>	<p>“del ente racional” (4)</p>
<p>9. “Por otra parte, aunque el tema de la pregunta sea universal, no lo es la manera de plantearlo (...)”</p>	<p>“el tema” (34)</p>	
<p>10. “Por otra parte, aunque el tema de la pregunta sea universal, no lo es la manera de plantearlo, la forma con que se <u>lo</u> considera (...)”</p>	<p>“el tema” (34)</p>	
<p>11. “Por otra parte, aunque el tema de la pregunta sea universal, no lo es la manera de plantearlo, la forma con que se lo considera, los matices que se destacan y <u>su</u> relación con otros temas en su totalidad.”</p>	<p>“del tema” (26)</p>	<p>“de los matices” (8)</p>
<p>12. “De hecho, por valiosos que pudieran ser en otros aspectos, los alegatos por una filosofía así concebida rara</p>		

³² Por questões de caráter semântico, aceitamos os dois significantes – “red” e “interlocución” – como elementos anafóricos de “ella”.

<p>vez han rebasado la presentación del programa de lo que debería ser ‘nuestra filosofía’, sin llegar a desarrollarla, porque <u>para ello</u> tendrían que analizar de nuevo problemas que rebasan el límite de ‘lo propio’.”</p>	<p>“para desarrollar nuestra filosofía” (8)</p>	<p>“para los alegatos por una filosofía así concebida” (26)</p>
<p>13. “El filósofo alterado puede caer en la enajenación, pero obedece también a la convicción de que cualquier problema filosófico nos concierne y, por lo tanto, no hay fronteras que lo acote. <u>Su</u> error no consiste en plantear las mismas preguntas que cualquier otro filósofo (...)”</p>	<p>“del filósofo alterado” (34)</p>	
<p>14. “El ensimismado, por su parte, puede sucumbir al aislamiento, pero atiende también a la exigencia de que su filosofía exprese necesidades propias. <u>Su</u> error no estriba en explorar su identidad (...)”</p>	<p>“del ensimismado” (34)</p>	

A análise desse levantamento possibilitaria uma série de observações e uma análise provavelmente muito ampla e produtiva; no entanto, no espaço deste trabalho, vamos nos centrar em alguns aspectos. Para tanto, partiremos da observação de que uma análise inicial viabiliza a identificação de duas cenas distintas:

Na primeira estão incluídos os dêiticos “su historia (1), aquella fecha (2), debatirlas (3), llamarla (7), plantearlo (9), se lo considera (10), su error (13 e 14)” que aparecem associados de forma adequada ao seu referente em todos os casos. Poderíamos observar que no jogo de

transparência / opacidade que convoca um texto deste gênero em língua espanhola para um brasileiro, essas associações não convocam um saber da língua muito complexo, uma vez que os leitores direcionam sua atenção, de um lado, às questões de gênero e número dos elementos envolvidos e, de outro, à proximidade entre o dêitico e o seu referente.

Só como exemplo, mencionamos o caso do fragmento (3) “Porque el simple hecho de dialogar, de compartir preocupaciones teóricas semejantes y debatirlas (...)”. Nele apenas “preocupaciones teóricas” – feminino e plural – é um referente possível para o dêitico “las” – feminino e plural.³³ Mencionamos também o caso do fragmento (7): “Aparece entonces una figura arquetípica en nuestros medios. Podríamos llamarla el filósofo alterado”, que pode ser analisado de maneira análoga à anterior (“figura arquetípica” – feminino e singular → “la” – feminino e singular), confirmando a tese de que as noções de gênero, número e proximidade permeiam os gestos que dão corpo às respostas que analisamos.

Na segunda cena que identificamos, estão incluídas as seguintes marcas de coesão: “esta comunicación (4), en la que (5), en ella (6), sus motivos (8), su relación (11), para ello (12)”. Nesses casos, considerando

³³ Pensamos que a questão da pontuação do texto junto com a distribuição gráfica que esta produz pode ter uma incidência também neste caso levando em conta o fato de que a frase coincide com o parágrafo e que este está separado dos outros parágrafos do texto.

o funcionamento da coesão textual, os dêiticos não apareceram associados adequadamente ao seu referente nas respostas de vários leitores.

Notamos que em alguns casos poderíamos manter a tese de que a busca pelo apoio gramatical – noções de gênero, número e proximidade – poderia continuar orientando o gesto de leitura. Contudo, essas noções já não são suficientes para que a referência seja adequadamente construída, circunstância que compromete o efeito de coesão e de progressão do texto. A resposta dada à pergunta referida ao fragmento (8) “Si las razones que aduce el filósofo pueden ser válidas para cualquier ente racional, sus motivos (...) están ligados a un contexto” ilustra bastante bem nossa observação, pois, poderíamos dizer que o dêitico é vinculado ao “primeiro elemento lingüístico compatível em termos de gênero e número” (“ente racional”), ao mais imediato, perdendo o referente que está sendo retomado (“filósofo”).

Neste ponto, nos parece importante retomar a questão específica do dêitico “para ello” (12), pois pensamos que a busca pelo apoio gramatical a que acabamos de nos referir deve somar-se à questão que já vimos apontando: a de que certos fragmentos lingüísticos, por sua forma, interferem na compreensão porque impõem uma necessidade de estabelecer relações de sentido mais amplas. Trata-se de um pronome com valor demonstrativo neutro – quase um “para eso” ou “para esto” –

característico da língua espanhola e, neste sentido, seu entendimento não poderá ser orientado pelas noções de feminino e masculino (gênero) que, como já vimos, dão corpo aos gestos de nossos aprendizes. Nesse sentido – isto é: o de explorar a especificidade do funcionamento material da língua espanhola, o de detectar quais os caminhos para contribuir na produção de provas de proficiência em leitura que consigam “discriminar” leitores proficientes e, por fim, o de também contribuir para a programação de cursos de leitura que sejam produtivos no sentido de contribuir a descristalizar certas posições de leitura que um brasileiro tende a ocupar diante de um texto em língua espanhola – analisaremos o funcionamento, em nosso texto, de outro dêitico: “esta comunicación” (4).

Em nossas reflexões a respeito de “esta comunicación” (4), nos apoiaremos no que diz Fanjul (2006) em seu artigo “Ese día, esse día; no siempre el mismo día. Demostrativos y referencia en español y portugués”. Segundo o autor, investigações recentes (De Kock³⁴, 1997; Colantoni³⁵, 2000) indicam que, em espanhol, há um uso menos freqüente da 3ª série de demonstrativos, isto é, a série de “aquele”³⁶.

³⁴ DE KOCK, J. *Gramática española: enseñanza e investigación*. Salamanca: Ed. Univ. de Salamanca, 1997.

³⁵ COLANTONI, L. “Los demostrativos en el español de Argentina: de los usos prototípicos a los casos gramaticalizados. El caso de ‘este’ y ‘esto’”. In: revista *Español actual*, nº 74. Madrid: Arco Libros, p. 71-78.

³⁶ Para o autor do artigo, “la 1ª serie corresponde a lo que se encuentra en el dominio del hablante (en su tiempo, su espacio, o en las palabras o textos que

Nesse sentido, em uma pesquisa com dois corpus de textos literários espanhóis e hispano-americanos do século XX, De Kock (1997, p. 147, apud Fanjul, 2006, p. 03) mostra a seguinte distribuição dos demonstrativos:

Corpus de 19 textos	Este	56,19%	Ese	29,91%	Aquel	13,88%
Corpus de 20 textos	Este	48,41%	Ese	37,66%	Aquel	13,93%

Ainda segundo Fanjul, outro exemplo do uso menos freqüente da 3ª série de demonstrativos na língua espanhola é fornecido pela descrição que Colantoni (2000, apud Fanjul, *ibid.*) realiza acerca de um corpus oral recolhido em Corrientes, Argentina, entre falantes que não possuem o ensino médio. A situação é bastante extrema, já que “(d)e aproximadamente 330 demostrativos en el corpus, ninguno correspondió a la serie de ‘aquel’. El 77% fue de la serie ‘ese’ y el resto, de la serie de ‘este’” (*ibid.*). Em outras palavras, o levantamento de Colantoni sugere uma espécie de assimilação entre “ese” e “aquel”.

Para tratar da questão dos demonstrativos no português brasileiro, Fanjul se apóia no que dizem Neves e Castilho. Enquanto a primeira pesquisadora, baseada em um corpus literário amplo e atual, declara que “(a) vinculação de ESTE com o falante muitas vezes se afrouxa” e “a relação chega a estender-se da primeira para a segunda

está produciendo), la 2ª al dominio del oyente, y la 3ª a lo que no está en el dominio de ninguno de los dos” (Fanjul, 2006, p. 01).

peessoa” (1999, p. 500, apud id., p. 04), Castilho expõe esta “desvinculação” entre “este” e o falante por meio de dados que integram o projeto NURC (Norma Urbana Regional Culta) (1993, p. 127, apud Fanjul, id., p. 05). Vejamos:

Este	13%	Esse	58%	Aquele	29%
------	-----	------	-----	--------	-----

Ilari e Basso (2006, p. 117, apud Fanjul, ibid.) reiteram a tese de que há um uso menos freqüente da 1ª série de demonstrativos no português brasileiro afirmando que “a grande oposição é hoje entre ‘este’ + ‘esse’ e ‘aquele’”.

A partir dos estudos referidos, Fanjul conclui (id., p. 06),

(...) mientras que para el español se señala (...) un decrecimiento de “aquel” a favor de “ese”, y esa segunda serie aparece donde se esperaría la tercera; para el portugués brasileño, “este” es la forma que pierde terreno y distinción respecto de “esse”, que toma parte de su lugar.

Essa distinção, o contraste trabalhado por Fanjul é relevante na análise do fragmento (4) “Comunidad implica comunicación. Esta es imposible sin un intercambio constante”, pois elas indicam o funcionamento distinto entre as séries “este / ese / aquel” e “este / esse / aquele” que pode, sim, ser responsável por desencontros referenciais. Ou seja, é provável que em parte de nossas respostas o demonstrativo “esta” apareça associado a “comunidad” por conta da assimilação que ocorre, no português brasileiro, entre “este” e “esse”, embora na língua espanhola a 1ª série de demonstrativos não passe pelo mesmo processo de

“pêrdida de terreno” que observa Fanjul. Em outros termos, há uma opacidade proveniente do funcionamento distinto dos idiomas que interfere na produção das relações de sentido e que deve ser considerada em nossos cursos de leitura de maneira muito específica³⁷, sobretudo quando pensada na sua vinculação com a coesão.³⁸

De acordo com os dados que levantamos a partir da proficiência aplicada aos candidatos à pós-graduação na ECA – USP e da atividade que realizamos com os nossos alunos do curso de Espanhol Instrumental I, podemos dizer que o funcionamento dos dêiticos para a produção da coesão exige um saber dessa “língua singularmente estrangeira” e um trânsito pela compreensão escrita que vai além da relação gramaticalizada de curto fôlego que se estabeleceu entre este sujeito leitor e a escrita, devido a um processo histórico que já explicamos. Nesse sentido, a leitura nessa língua estrangeira exige um certo saber e, também, descristalizar posições-leitor constitutivas desse sujeito brasileiro.

³⁷ Gostaríamos de esclarecer que o funcionamento distinto dos demonstrativos é uma questão que, até o momento, não havia sido contemplada pelo curso de Espanhol Instrumental no qual atuamos. É por isso que insistimos em dizer que acreditamos que esta pesquisa pode funcionar como um instrumento que permita determinar melhor que processos de coesão precisam ser trabalhados em leitura em espanhol língua estrangeira (E/LE) por brasileiros.

³⁸ Parece-nos importante registrar que no caso do dêitico “sus motivos” temos uma certa transparência que favorece o gesto do leitor brasileiro, transparência que não se repete, como vimos, no caso dos dêiticos “para ello” e “esta comunicacón”.

Por fim, analisaremos os dados provenientes de um último trabalho (ver anexo IV). Este foi realizado pelos mesmos 34 alunos do curso de Espanhol Instrumental I, porém, neste caso, com um texto em língua portuguesa (com extensão e temática semelhantes às do texto em espanhol). A hipótese que permeava esta decisão era a de que poderíamos comparar os gestos de leitura nas duas cenas: a da leitura deste texto com a do primeiro e de que essa comparação seria produtiva no contexto deste trabalho.

Também nesse caso, preparamos uma espécie de “exercício” centrado na associação dos dêiticos a seus referentes. Como já dissemos quando comentamos o caso do “exercício” com o texto em espanhol, a repetição formular nas instruções, a exortação a “achar a resposta certa” – no caso, a encontrar a referência “certa” – deve ter contribuído a convocar uma posição-leitor, ainda mais se considerarmos que, neste caso, as ressonâncias de cenas vividas na escola provavelmente tenham sido mais fortes que com a leitura do texto em língua estrangeira, por tratar-se, justamente, de um “exercício de leitura” em língua portuguesa.

Novamente, formulamos uma tabela similar à primeira para facilitar a visualização das respostas fornecidas por nossos aprendizes:

Fragmento com dêitico destacado	Referências adequadas com relação ao funcionamento da coesão	Referências que não atendem adequadamente o funcionamento da coesão
<p>1. “Às vezes se faz referência a esse período dos antecedentes do Positivismo Lógico e da Filosofia Lingüística denominando-o (...)”</p>	<p>“período” (25)</p>	<p>“positivismo lógico” (9)</p>
<p>2. “<u>Isto posto</u>, é importante observar que a Filosofia Analítica, incluindo os antecedentes mencionados (...)”</p>	<p>O parágrafo anterior como a referência de “isto posto” (26)</p>	<p>A frase anterior como a referência de “isto posto” (8)</p>
<p>3. “(...) é importante observar que a Filosofia Analítica, incluindo (...) tanto o Positivismo Lógico como a Filosofia Lingüística, não é o que se poderia chamar de uma ‘escola filosófica’. <u>Ela</u> é muito mais um ‘movimento’ (...)”</p>	<p>“filosofia analítica” (24)</p>	<p>“filosofia lingüística” (10)</p>
<p>4. “Quase todos os filósofos analíticos concordariam com a afirmação de que o objeto da filosofia é a linguagem (...) Entretanto, uns - os Positivistas Lógicos - afirmariam que o objeto da filosofia não é a linguagem, mas a linguagem da ciência; outros - os Filósofos Lingüísticos - não incluiriam essa limitação (...)”</p>	<p>“filósofos Analíticos” (23)</p>	<p>“positivistas lógicos” (5), “filósofos lingüísticos” (6)</p>

<p>Todos <u>eles</u>, porém, concordariam (...)"</p>		
<p>5. "Todos eles, porém, possivelmente concordariam que a filosofia (...) A filosofia, portanto, se caracteriza, para <u>esses filósofos</u>, como uma atividade lingüística de segunda ordem."</p>	<p>"filósofos analíticos" (23)</p>	<p>"positivistas lógicos" (5), "filósofos lingüísticos" (6)</p>
<p>6. "A filosofia, portanto, se caracteriza, para <u>esses filósofos</u>, como uma atividade lingüística de segunda ordem. É isso que <u>a</u> distingue da ciência (...)"</p>	<p>"filosofia" (26)</p>	<p>"atividade lingüística" (8)</p>
<p>7. "A filosofia, portanto, se caracteriza, para <u>esses filósofos</u>, como uma atividade lingüística de segunda ordem. É isso que <u>a</u> distingue (...) das outras disciplinas que <u>ela</u> estuda."</p>	<p>"filosofia" (26)</p>	<p>"atividade lingüística" (8)</p>
<p>8. "Ou então tomemos a própria ciência da lingüística. <u>Seu</u> objeto indubitavelmente é a linguagem."</p>	<p>"da ciência da lingüística" (34)</p>	
<p>9. "Na forma em que os filósofos analíticos vêm a questão, a</p>		

<p>lingüística estuda a linguagem como se <u>esta</u> fosse um fato natural.”</p>	<p>“a linguagem” (34)</p>	
<p>10. “A filosofia, porém, estuda a linguagem não como se esta fosse um fato natural, que é dado, mas do ponto de vista de <u>sua</u> estrutura lógica.”</p>	<p>“da linguagem” (30)</p>	<p>“da filosofia”</p>
<p>11. “Uma análise lógica do enunciado demonstraria que <u>ele</u> (...)”</p>	<p>“enunciado” (34)</p>	
<p>12. “A Filosofia Lingüística (...) admitiu que é tarefa legítima da filosofia fazer a análise lógica de várias outras linguagens, como por exemplo, da linguagem da religião, da política, da arte, da moralidade, etc - ou seja, da linguagem de qualquer outra disciplina ou atividade intelectual. Podemos até dizer que <u>ela</u> absorveu o Positivismo Lógico (...)”</p>	<p>“filosofia lingüística” (24)</p>	<p>“filosofia” (7), “linguagem” (3)</p>
<p>13. “Podemos até dizer que ela absorveu o Positivismo Lógico como um de <u>seus</u> casos particulares (...)”</p>	<p>“da filosofia lingüística” (24)</p>	<p>“da filosofia” (7), “da linguagem” (3)</p>

<p>14. “Podemos até dizer que ela absorveu o Positivismo Lógico como um de seus casos particulares, despindo-<u>o</u> de suas pretensões (...)”</p>	<p>“positivismo lógico” (34)</p>	
<p>15. “Podemos até dizer que ela absorveu o Positivismo Lógico como um de seus casos particulares, despindo-o de suas pretensões exclusivistas e metafísicas e deixando-<u>lhe</u> a tarefa de analisar o discurso científico (...)”</p>	<p>“positivismo lógico” (34)</p>	

Começaremos por apontar, como na análise da leitura que realizamos mediante o exercício referido ao texto em espanhol, que aqui é possível detectar também as duas cenas apontadas nesse caso.

Na primeira, estão incluídos os dêiticos que, sem solicitar um saber da língua muito desenvolvido, foram associados de forma adequada ao seu referente por todos os estudantes, tal como no primeiro trabalho: “seu objetivo (8), esta (9), ele (11), despindo-o (14), deixando-lhe (15)”. Essas associações parecem continuar sustentadas (e garantidas, na maior parte dos casos) por relações gramaticais baseadas nas noções de gênero / número e proximidade dos elementos lingüísticos entre si, pois nos cinco exemplos referidos, o dêitico

aparece vinculado ao elemento lingüístico mais imediato do mesmo gênero e número. Vejamos os casos a seguir:

(11) “Uma análise lógica do enunciado demonstraria que ele, apesar de parecer ser um enunciado simples, é, na realidade, um enunciado composto”:

“enunciado” – masculino e plural → “ele” – masculino e plural.

(15) “Podemos até dizer que ela absorveu o Positivismo Lógico como um de seus casos particulares, despindo-o de suas pretensões exclusivistas e metafísicas e deixando-lhe a tarefa de analisar o discurso científico”:

“positivismo lógico” – masculino e singular → “o”, “lhe” – masculino e singular.

Já na segunda cena que identificamos, estão incluídos os dêiticos “denominando-o (1), isto posto (2), ela (3), eles (4), esses filósofos (5), a distingue (6), ela (7), sua estrutura (10), ela (12), seus casos (13)”, que foram associados a outros referentes por vários de nossos leitores.

Também nesses casos, notamos a manutenção de uma orientação predominantemente gramatical nas respostas dadas pelos aprendizes, mas, como as relações gramaticais (reduzidas às noções de gênero e número) não são suficientes para estabelecer as relações de sentido e alcançar esse processo que é a construção da referência entre os dêiticos e aquilo que eles representam no texto, uma vez mais, a coesão, a progressão e a construção do sentido textual ficam comprometidas. Vejamos um dos casos que focalizamos:

– no fragmento (1) “Às vezes se faz referência a esse período dos antecedentes do Positivismo Lógico e da Filosofia Lingüística

denominando-o de fase da Análise Clássica”: o dêitico “o” refere-se a “período”, mas por conta de sua compatibilidade de gênero e número com dois antecedentes (“período” e “positivismo lógico”), em algumas respostas aparece a interpretação referencial que vincula o dêitico a “positivismo lógico”.

– no fragmento (7) “A filosofia, portanto, se caracteriza, para esses filósofos, como uma atividade lingüística de segunda ordem. É isso que a distingue (...) das outras disciplinas que ela estuda.”: o dêitico “ela” refere-se a “filosofia”, mas por conta de sua compatibilidade de gênero e número com dois antecedentes (“filosofia” e “atividade lingüística”), há casos em que a relação de sentido estabelecida vincula esse dêitico a “atividade lingüística”.

3. Sobre a leitura em língua espanhola: ressonâncias, saberes, possíveis deslocamentos

Refletindo sobre essas práticas de leitura à luz da relação sujeito e contexto sócio-histórico proposta pela AD, pensamos que os gestos de interpretação que permeiam as respostas no trabalho realizado com o texto em língua portuguesa dizem respeito a um “impulso” norteado por uma “relação com a gramática” que obtura, que intercepta a **produção de sentidos, por subordinar a produção de relações de sentido a relações gramaticais**. De nossa perspectiva, este fato está intrinsecamente ligado à relação hesitante desse sujeito leitor com a escrita. Para explicar-nos melhor, começaremos dizendo, numa formulação ainda muito próxima de nossa intuição, que pareceria que ele busca “resolver e livrar-se da situação-problema” o quanto antes, como se uma espécie de desconforto **o impedisse de ler, reler e checar todos os elos estabelecidos**. Na realidade, o que percebemos é que essa relação hesitante o leva a ocupar quase compulsivamente uma posição-leitor; como se a leitura convocasse essa posição que produz gestos automáticos, não-reflexivos, cujo efeito é uma leitura rígida. No trabalho com os processos discursivos de antecipação e retomada, de coesão, essa hesitação vem à tona, pois tais processos exigem um saber que vai além desse arcabouço de gestos gramaticalizados (vazios) que barram o acesso ao texto e dizem respeito a um sujeito que, com base

em observações de Orlandi (2002), **está excluído da escrita** (de uma escrita inatingível) **como leitor**.

Nesses termos, podemos dizer que há uma repetição dos gestos de leitura que averiguamos em LM para o ato de ler em E/LE, fato que, de alguma maneira, sustenta uma de nossas hipóteses centrais: as dificuldades do leitor universitário brasileiro com os dêiticos em língua espanhola também estão vinculadas aos efeitos que a história da língua portuguesa no Brasil produziu na relação deste sujeito com a escrita.

É preciso dizer que é provável que essa repetição também aconteça nas práticas de leitura que esse sujeito leitor realiza em outras línguas estrangeiras (sobretudo românicas), mas acreditamos que a ilusão de competência espontânea (Celada, 2002) que marca a relação do brasileiro com a língua espanhola acentua este processo, sobretudo porque, como já dissemos, a escrita acadêmico-científica é o lugar em que a opacidade menos aparece, em que o não-familiar não tem força suficiente para se mostrar e interromper essa relação pela qual o brasileiro trata a língua espanhola como uma continuidade da própria.

No entanto, talvez algo que se depreende de nossa análise é que se, como observa Celada (2002) na hipótese central que articula sua tese, a língua espanhola ressoa para o brasileiro como a língua da escrita que a escola conserva, como essa escrita modelar que exhibe e não ensina – deixando o sujeito excluído da escrita –, então, a leitura

em língua espanhola também favoreceria essa ressonância e o brasileiro, acuado pela força desse imaginário, tocado nessa ferida, responde na posição-leitor que ocupa quando lê textos em português na escola, revivendo uma cena familiar que não deixa de lhe trazer uma certa dor³⁹.

³⁹ Para a questão da “dor”, cf. Celada (2002).

À guisa de conclusões

Começemos por explicar que declaramos nossas considerações como provisórias, temporárias, por duas razões: primeiro, porque realizamos aqui nosso trabalho de iniciação como pesquisadores; segundo, porque neste trabalho estivemos envolvidos com uma área dos estudos contrastivos entre português-espanhol bastante complexa e pouco explorada. Ou seja, nossas considerações são provisórias porque, a despeito de nosso esforço, muitas questões permanecem em aberto e muitas foram deixadas de lado para serem analisadas em um momento posterior.

Ao longo destas páginas, trabalhamos com as duas hipóteses que enunciamos como o centro de nosso interesse desde o início de nosso estudo: mostrar que o leitor universitário brasileiro reproduz, em suas práticas de leitura em espanhol, gestos de leitura que estão vinculados à história do português no Brasil e à relação que se estabeleceu entre sujeito leitor brasileiro e escrita por efeito desta história; considerar o funcionamento (a materialidade) da língua espanhola e focalizar os aspectos pelos quais passam os problemas na leitura de um texto em espanhol por brasileiros.

Norteados pelo forte vínculo que a Análise do Discurso (AD) estabelece entre os processos de significação e as determinações históricas e ideológicas, resgatamos a história da educação no Brasil

como “chave para a compreensão das atuais condições de produção do ensino de línguas no país” (Rodrigues, 2004, p. 01). Considerando que pretendíamos estabelecer uma comparação entre as práticas de leitura do leitor universitário brasileiro em português e em espanhol, percebemos que seria importante entender não apenas a relação deste leitor com a língua portuguesa, mas também com a língua espanhola. Por isso, formulamos algumas considerações sobre a peculiar trajetória do espanhol no Brasil, focalizando os estereótipos a que se vincula o idioma no país e o fato de que, ainda hoje, tais estereótipos não foram totalmente abandonados no plano do senso-comum.

O conhecimento desse dispositivo teórico foi fundamental no momento em que começamos a analisar os dados que levantamos a partir de provas de proficiência e exercícios referentes às pistas lingüísticas de antecipação e retomada. Tal análise nos permite afirmar que:

- há uma repetição dos gestos de leitura que averiguamos em LM para o ato de ler em E/LE, pois as práticas de leitura dos universitários brasileiros estão vinculadas à prática da instituição escola pela qual passaram, que supervaloriza a gramática e a transforma em uma metáfora da língua (a “gramática” no lugar na língua, como se língua fosse “gramática”). Essa supervalorização produz um impacto sobre a leitura, pois faz com que as relações gramaticais por si mesmas

orientem, em boa parte, as práticas de leitura do leitor brasileiro. Nesse sentido, há, de alguma maneira, uma posição-aluno – e uma posição-leitor – histórica e ideologicamente constituída pela instituição escola e, no momento de suas práticas de leitura, os alunos são convocados a ocupar esta posição, fato que os leva a gestos de leitura vazios, que embaçam a possibilidade de interpretação e reforçam a posição de sujeito hesitante com a escrita, excluído desta – tanto como produtor quanto como leitor. É provável que essa repetição também aconteça nas práticas de leitura que esse sujeito leitor realiza em outras línguas estrangeiras, mas acreditamos que a ilusão de competência espontânea do brasileiro com a língua espanhola (de pensar que está na própria língua quando lê em espanhol) acentua este processo, sobretudo porque, como já dissemos, a escrita acadêmico-científica é o lugar em que a opacidade menos aparece, em que o não-familiar não tem força suficiente;

- porém, os mesmos dados indicam que esse lugar problemático que é o estabelecimento da referência entre os dêiticos e os elementos que representam no universo do discurso é acentuado em determinados enunciados por conta do funcionamento (da materialidade) da língua espanhola, ou melhor, da opacidade que o funcionamento desta “língua singularmente estrangeira” oferece ao leitor universitário brasileiro.

Para concluir, acreditamos que a reflexão aqui realizada é relevante para pensar (e continuar pensando) o processo de ensino-aprendizado da leitura em espanhol em direções que nos permitam determinar melhor quais saberes é preciso desenvolver na relação leitor brasileiro / texto acadêmico-científico em espanhol. E, também, é relevante no sentido de que possa representar um passo no desenvolvimento de programas e instrumentos de avaliação que nos permitam cada vez mais explorar o jogo de efeitos de transparência / opacidade na leitura de textos acadêmico-científicos com a certeza de que tocamos nos pontos que precisam ser trabalhados quando o leitor brasileiro **inclina o olhar** e **se submete** à textualidade nessa língua estrangeira (cf. Orlandi, 2001, p. 63). Justamente, pensamos que “esse / este” é um ponto forte em nossas conclusões: a necessidade de continuar uma pesquisa que traga respostas para produzir – e dizemos isto a partir das reflexões de Barthes (apud Orlandi, *ibid.*)⁴⁰ – uma **disciplina** no leitor brasileiro de textos em espanhol, que o incline diante desses textos, que o submeta ao funcionamento dessa língua sentindo e respeitando a força da resistência material que esta lhe impõe. Porém, sem esquecer algo fundamental, que também será preciso estudar e favorecer: que o trabalho de disciplinar esse olhar lhe possibilite (usu)**fruir** o sentido de tais textos.

⁴⁰ Gostaríamos de registrar que a obra de Barthes não está referenciada no livro de Orlandi (2001).

Bibliografia

- BELLO, A. e CUERVO, R. J. *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Anaconda, 1941 (edição realizada sobre a última do autor, com notas e índices alfabéticos).
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- CARMAGNANI, A. M. G. “Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau”. In: CORACINI, M. J. R. F. *O jogo discursivo na aula de leitura - língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002, p. 93-101.
- CARVALHO, M. A. O. “A Leitura dos Futuros Professores: por uma pedagogia de leitura no ensino superior”. In: *Teias*. Rio de Janeiro: UERJ / FAE, n° 5, p. 07-20, 2002.
- CASER, M. M. “Os elementos de coesão na estratégia da produção de sentido”. In: FANJUL, A. P. et al. (orgs.) *Hispanismo 2002 - Língua Espanhola*. São Paulo: Humanitas, 2002, v. I, p. 287-292.
- CELADA, M. T. e ZOPPI-FONTANA, M. G. “Brasil/Argentina. Movimientos de identificación y de resistencia con relación a una forma-sujeto de derecho”. In: ESPINOZA, A. V. (ed.) *XIV Congreso Internacional ALFAL*. Santiago de Chile, 2006 (versión digital).
- _____ e RODRIGUES, F. S. C. “Escritos sobre cuerpos. Lectura y lectores en las calles de dos ciudades: São Paulo, Buenos Aires”. In: BARROS, L. G. et al. (orgs.) *Hispanismo 2004 - Língua Espanhola*. Florianópolis: UFSC, 2006, p. 395-406.
- _____ “Aspectos da subjetividade do brasileiro especialmente convocados no processo de aprendizado de espanhol”. In: *Sínteses*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas / IEL, 2003, p. 85-99.
- _____ *O espanhol para o brasileiro - Uma língua singularmente estrangeira*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas / IEL, 2002.
- CORACINI, M. J. R. F. “Diversidade e semelhanças em aulas de leitura”. In: *O jogo discursivo na aula de leitura - língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002, p. 51-65.
- _____ (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

- DENYER, M. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. España: Universidad Antonio de Lebrija, 1999.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- GALVES, C. et al. (orgs.) *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988.
- GARCEZ, L. *A escrita e o outro*. Brasília: Editora UnB, 1998.
- GIASSON, J. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université, 1990.
- GRANADOS, V. M. et al. *Lengua española - manual de orientación universitaria*. Madrid: Rosas, 1982.
- GRIGOLETO, M. “Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira”. In: CORACINI, M. J. R. F. *O jogo discursivo na aula de leitura - língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002, p. 103-111.
- GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 2000, Série Princípios.
- HAROCHE, C. “Análise crítica dos fundamentos da forma sujeito (de direito)”. In: *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992, p.157-211.
- HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JOUBE, V. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- JUNGER, C. V. “Reflexiones sobre lectura, enunciación y LE”. In: REIS, L. F. e TROUCHE, A. L. (orgs.) *Hispanismo 2000*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 2001, v. I, p. 117-120.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, A. *Leitura - ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2004.
- _____ *Oficina de leitura - teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.
- KLETT, E. (dir.) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria, 2005.
- _____ “Lectura en lengua extranjera en la universidad: un modelo de referencia”. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de políticas culturais e integração nacional. Buenos Aires, 2004.
- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2003.

- LIMA, L. M., OLIVEIRA, A. P. M. e SOUSA, R. R. “La comprensión lectora en E/LE: ¿un medio o un fin?”. In: FANJUL, A. P. et al. (orgs.) *Hispanismo 2002 - Língua Espanhola*. São Paulo: Humanitas, 2002, v. I, p. 98-131.
- LOURDES, M. e MATENCIO, M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Tradução Marisa Appenzeller.
- ORLANDI, E. P. “A Língua Brasileira”. In: *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Discurso e Texto - formação e circulação de sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- _____. “Identidade lingüística escolar”. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001b, p. 203-212.
- _____. *Análise de Discurso - Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento - as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. *Interpretação - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996b.
- _____. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- _____. (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 2003.
- PÊCHEUX, M. “Ler o arquivo hoje”. In: ORLANDI, E. P. (org.) *Gestos de Leitura - Da História no Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994, p. 55-66.
- _____. “Análise automática do discurso”. In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Unicamp, 1990, p. 61-87.
- _____. *Semântica e discurso. Uma crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. Tradução Eni Orlandi et al.
- PIETRARÓIA, C. M. C. *Questões de leitura*. São Paulo: Annablume, 2001.
- _____. *Percursos de leitura*. São Paulo: Annablume, 1997.

RODRIGUES, F. S. C. *Aprendendo língua estrangeira na terra da gramática – relações entre sujeito, escola e aprendizado de espanhol por brasileiros*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

_____ “A língua no ensino superior em São Paulo: história e perspectivas”. Comunicação apresentada no III Congresso Nacional de Hispanistas. Florianópolis, 2004.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2005.

WEBBER, B. L. “Syntax Beyond Sentences”. In: SPIRO, J. R. et al. (orgs.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Nova Jersey: L. Erlbaum Associates Publishers, 1980.

Anexo

Anexo I

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas

Exame de proficiência em Língua Espanhola para ingresso na pós-graduação

Nome do aluno: _____
Programa: _____ Data: 11 / 04 / 05

Informações e instruções gerais

- Esta prova contém 17 (dezesete) questões.
- Para cada uma delas, há quatro alternativas. Faça **um círculo com caneta** (não com lápis) em torno da letra da alternativa que considera correta (A, B, C ou D). As respostas que não se adequarem a este critério serão anuladas.
- **Para a aprovação é necessário um mínimo de 12 (doze) respostas corretas.**

Atenção: as questões de 1 a 17 referem-se ao texto abaixo

Una comunidad filosófica iberoamericana

Luis Villoro

1. En 1998 desaparecía el último vestigio de la dominación española en América. Para España parecía el fin de su historia. Duelo, amargura, introspección de toda una generación obsesionada por la pregunta: ¿qué somos?, ¿por qué caímos? Por su parte, en América se iniciaba también un largo camino que conduciría a preguntar por su ser dependiente. Sin embargo, aquella fecha histórica abría la puerta a una transmutación en la relación entre España y América. El fin era, en realidad, un comienzo: el

último día de la dominación era también el anuncio de una comunidad posible. Porque la comunidad es lo contrario a todo dominio; sólo puede darse en el reconocimiento entre iguales.

2. Ahora, cien años más tarde, voces intelectuales de todos los países de lengua hispana comienzan a dialogar entre sí y a lograr el reconocimiento recíproco, único del que podría tal vez surgir algo nuevo: una comunidad filosófica iberoamericana.

3. Porque el simple hecho de dialogar, de compartir preocupaciones teóricas semejantes y debatirlas, implica que, de manera expresa o implícita, hay la voluntad de plantear la posibilidad de una comunidad filosófica.

4. Hemos dicho “plantear la posibilidad”, porque no es seguro siquiera que esa comunidad pudiera mañana edificarse. Incluso alguien - acuciado por el demonio filosófico de la duda - podría preguntarse si es deseable. No obstante, si hay la íntima esperanza de lograr una comunidad filosófica, esa pregunta podría presentar una formulación doble: Primera: ¿Cuáles serían las condiciones de posibilidad de una comunidad filosófica iberoamericana? Y segunda: Aun si se cumplieran esas condiciones, ¿sería acaso deseable?

5. Veamos la primera pregunta. Las condiciones para realizar una comunidad de pensamiento filosófico son de distintos niveles. Pasaremos rápidamente sobre las condiciones materiales por ser las más obvias.

Comunidad implica comunicación. Esta es imposible sin un intercambio constante. [...]

6. El intercambio se consolida en espacios sociales, en instituciones. [...] Pero las instituciones son importantes en la medida en que ofrezcan un campo para el reconocimiento recíproco. Porque otra condición de posibilidad de cualquier comunidad intelectual es la igualdad entre los interlocutores en el diálogo. Una comunidad intelectual no es sino una red de relaciones entre sujetos de interlocución, en la que ninguno pretende ser hablante privilegiado para que los demás sólo comenten su palabra; en ella, la gente se reconoce recíprocamente como iguales y, por lo tanto, todos razonan y escuchan alternativamente.

7. Y aquí es donde podríamos encontrar una primera dificultad para la constitución de una comunidad filosófica iberoamericana. Al no encontrar dentro de su sociedad un diálogo que consideren de suficiente valía, quienes se inician en la filosofía suelen volver la vista a otras asociaciones que florecen en los países más desarrollados. Porque la filosofía no conoce fronteras y ningún producto de calidad puede ser desdeñado. El contacto con medios más desarrollados contribuye a menudo al rigor de nuestra labor filosófica, pero puede también desquiciarla. Aparece entonces una figura arquetípica en nuestros medios. Podríamos llamarla el *filósofo alterado*. El filósofo o la filósofa alterados tiene puestos sus sentidos en las filosofías que otros crean. Es, en realidad, un consumidor de papeles. [...]

8. Además, puesto que cada filósofo alterado ha elegido una corriente distinta o un autor preferente, el diálogo se establece en el círculo estrecho de los seguidores de la misma doctrina o del mismo maestro. Entre muchos comentarios de distintas obras filosóficas no puede constituirse una escuela. ¿No ha sido esta actitud un obstáculo permanente para la creación, en nuestros países, de una tradición filosófica propia?

9. El diálogo entre iguales requiere de una tercera condición: por distintas que sean las posiciones de los dialogantes, tienen que compartir ciertas preguntas. Preguntas, digo, no soluciones ni doctrinas. Los presocráticos tenían respuestas diferentes, pero participaban de una comunidad de pensamiento porque trataban de responder a los mismos interrogantes. [...]

10. ¿Varían las preguntas de una comunidad filosófica a otra? Una comunidad filosófica iberoamericana ¿tendría que plantear sus propias preguntas? Nos asomamos así a otro obstáculo real, opuesto al que señalábamos antes.

11. Las preguntas filosóficas se refieren a temas universales y responden a necesidades de todo individuo o grupo de nuestra especie. Pero se presentan en el seno de una cultura en un momento de su historia: cada comunidad está inmersa en un contexto distinto. La misma pregunta presenta variaciones: ante todo, las motivaciones que conducen a plantearla pueden ser disímbricas. Si las razones que aduce el filósofo

pueden ser válidas para cualquier ente racional, sus motivos - psicológicos, sociales, culturales - están ligados a un contexto. De ahí que una comunidad filosófica suele dar relevancia a unas preguntas sobre otras, porque algunas expresan mejor que otras sus necesidades prioritarias. Por otra parte, aunque el tema de la pregunta sea universal, no lo es la manera de plantearlo, la forma con que se lo considera, los matices que se destacan y su relación con otros temas en su totalidad. Una comunidad filosófica se reconoce por esa selección y ese enfoque. Ambos dependen de una cultura.

12. La dependencia de las preguntas filosóficas respecto de las culturas históricas invita a hacer corresponder la reflexión con necesidades reales de nuestro entorno social. Es entonces un llamado a la autenticidad. Sin embargo, ha dado lugar también a una postura discutible. Es una concepción de la labor filosófica que origina en nuestros lares a otra figura arquetípica: al filósofo alterado se opone ahora el *ensimismado*; al devorador de papeles ajenos, el explorador de sí mismo. Para crear una comunidad propia - cavila ese filósofo - hay que pensar justamente en lo que constituye lo propio, es decir, lo peculiar, lo que nos distingue de cualquier otra comunidad. Sólo así romperíamos nuestra imitación de otros pensamientos, sólo así nos libraríamos por fin de nuestra enajenación y dependencia. [...]

13. Esa postura sería libertadora, sin duda, si no cayera con facilidad en un equívoco. Se basa, en efecto, en dos supuestos que acepta

sin demostrar: supone, en primer lugar, que existe algo “propio”, esto es, que hay alguna nota o característica exclusiva de cada cultura, que no comparte con ninguna otra. Habría una “identidad” oculta por descubrir, una “realidad” debajo de las apariencias, un “ser” por encontrar. Supone, en segundo lugar, que esa peculiaridad plantearía a la filosofía preguntas distintivas, que se referirían a temas exclusivos. Pero esos dos supuestos son, por lo menos, discutibles. Desde su nacimiento, en Grecia o aun en la India, la reflexión filosófica ha partido del supuesto contrario: por un lado, buscar “la urdimbre y la trama” de todo lo existente, más allá de las diferencias; por el otro, diseñar los principios y límites de la razón en cualquier sujeto en que se manifieste.

14. Invocando la búsqueda de la propia identidad, aquella concepción puede derivar, en realidad, en el aislamiento: desinterés por los métodos universales de la razón, desdén por los argumentos y análisis conceptuales desarrollados en otros espacios de reflexión. Suelen dejar de plantearse, entonces, los temas que han constituido el centro de la epistemología, la metafísica o la ética de todos los tiempos, para privilegiar las reflexiones sobre la propia circunstancia cultural o política. Se pasa de la argumentación rigurosa al ensayo histórico y social. De hecho, por valiosos que pudieran ser en otros aspectos, los alegatos por una filosofía así concebida rara vez han rebasado la presentación del programa de lo que debería ser “nuestra filosofía”, sin llegar a desarrollarla, porque para

ello tendrían que analizar de nuevo problemas que rebasan el límite de “lo propio”.

15. Todos los filósofos de Iberoamérica, creo, hemos vivido, vivimos aún, en nuestros países los dos escollos opuestos. Seguimos oscilando, hubiera dicho tal vez Ortega, entre una filosofía de Marburgo y una “filosofía del Manzanares”. Porque ambos escollos tienen su parte de verdad y, por ende, su atractivo. El filósofo alterado puede caer en la enajenación, pero obedece también a la convicción de que cualquier problema filosófico nos concierne y, por lo tanto, no hay fronteras que lo acote. Su error no consiste en plantear las mismas preguntas que cualquier otro filósofo, sino en no atreverse a utilizar en su análisis la propia razón, sino la ajena. El ensimismado, por su parte, puede sucumbir al aislamiento, pero atiende también a la exigencia de que su filosofía exprese necesidades propias. Su error no estriba en explorar su identidad sino olvidar el carácter universal de ese problema.

16. Las comunidades filosóficas sólo nacieron - nos parece - cuando lograron superar ambas clases de obstáculos opuestos: la alteración en la imitación de culturas ajenas y el ensimismamiento en los propios mitos y tradiciones. Una explicación parcial de la dificultad por desarrollar una comunidad filosófica en nuestros países puede ser nuestra incapacidad en navegar entre esos arrecifes contrarios.

Fragmento adaptado de Vilobo, L. “Una comunidad filosófica iberoamericana”, in: *Universidad de México*, set.-out. 1999, núm. 584-585, p. 42-46

Questão 1: De acordo com o contexto, no parágrafo 1., a interpretação correta para o fragmento “Sin embargo”, sublinhado no texto, é

- (A) Portanto
- (B) Sem dúvida
- (C) Desse modo
- (D) No entanto

Questão 2: No fragmento “**Hemos dicho** ‘plantear la posibilidad’” que introduz o parágrafo 4., de acordo com o contexto, a referência correta da forma destacada é

- (A) Todos disseram
- (B) Alguns disseram
- (C) Dissemos
- (D) Diz-se

Questão 3: No contexto do parágrafo 4., a forma que interpreta corretamente o fragmento em letra negrita da seguinte consideração

“**Aun si se cumplieran esas condiciones**, ¿sería acaso deseable (una comunidad filosófica iberoamericana)?”

é

- (A) desde que essas condições se cumpram.
- (B) assim que essas condições se efetivarem.
- (C) quando essas condições estiverem efetivadas.
- (D) mesmo no caso de essas condições se cumprirem.

Questão 4: No parágrafo 6., afirma-se que “uma comunidade intelectual

- (A) não é senão uma rede de relações entre sujeitos de interlocução (...)”.
- (B) é apenas uma rede de relações entre sujeitos de interlocução (...)
- (C) é uma simples rede de relações entre sujeitos de interlocução (...)
- (D) não é apenas uma rede de relações entre sujeitos de interlocução (...)

Questão 5: No parágrafo 7., afirma-se que aqueles que se iniciam na filosofia, pelo fato de não encontrarem no interior de suas sociedades um diálogo suficientemente valioso,

- (A) inspiram-se em associações surgidas nos países mais mencionados.
- (B) costumam dar atenção a associações nascidas nos países mais desenvolvidos.
- (C) negam-se a olhar para associações nascidas nos países mais desenvolvidos.
- (D) submetem-se a associações nascidas nos países já arrolados.

Questão 6: Ainda com relação ao parágrafo 7., quando se afirma que

“El contacto con medios más desarrollados contribuye **a menudo** al rigor de nuestra labor filosófica, pero puede también desquiciarla”.

a forma que interpreta corretamente o fragmento destacado, “a menudo”, é

- (A) algumas vezes.
- (B) com freqüência.
- (C) poucas vezes.
- (D) sempre.

Questão 7: Com relação ao início do parágrafo 8., “Además, puesto que cada filósofo alterado...”, a forma que interpreta corretamente o fragmento destacado em letra negrita é

- (A) Além do mais, já que
- (B) Ademais, se
- (C) Ademais, apesar de que
- (D) Além disso, contanto que cada filósofo

Questão 8: No contexto do parágrafo 9., a forma que interpreta corretamente o sentido do fragmento “trataban de responder”, sublinhado no texto, é

- (A) conseguiam responder
- (B) respondiam
- (C) tentavam responder
- (D) sentiam-se obrigados a responder

Questão 9: No contexto do parágrafo 11., a interpretação correta do fragmento “sus motivos”, sublinhado no texto, é

- (A) “los motivos del ente racional”.
- (B) “los motivos del filósofo”.
- (C) “los motivos de la pregunta planteada”.
- (D) “de cada comunidad”.

Questão 10: Ainda no parágrafo 11., com relação ao seguinte fragmento,

“Por otra parte, aunque el tema de la pregunta sea universal, no lo es la manera de plantearlo, el enfoque con que se lo considera, los matices que se destacan y su relación con otros temas en su totalidad.”

qual das seguintes alternativas não fere o que nele se afirma?

- (A) o assunto da pergunta pode ser universal; o tema da pergunta também.
- (B) o assunto da pergunta não é universal e a relação desse assunto com outros, também não.
- (C) o assunto da pergunta não é universal e a perspectiva a partir da qual é considerado o assunto, também não.
- (D) o assunto da pergunta pode ser universal mas a forma de colocar a pergunta, não.

Questão 11: No contexto do parágrafo 12., “ao filósofo que mergulha em si mesmo”, opõe-se

- (A) o explorador de si mesmo.
- (B) “el ensimismado”.
- (C) o devorador de textos de autores apenas estrangeiros.
- (D) o devorador de escritos dos outros.

Questão 12: No parágrafo 13., com relação ao fragmento “en Grecia o **aun** en la India”, sublinhado no texto, a interpretação correta da forma destacada em letra negrita, “aun” é

- (A) até
- (B) menos
- (C) talvez
- (D) assim

Questão 13: Ainda no parágrafo 13., com relação ao fragmento “más allá de las diferencias”, sublinhado no texto, a interpretação correta do sentido por ele expresso, de acordo com o contexto, é

- (A) negando as diferenças
- (B) priorizando as diferenças
- (C) para além das diferenças
- (D) aproveitando as diferenças

Questão 14: No parágrafo 14., a interpretação correta para o fragmento “para ello”, sublinhado no texto, é

- (A) “para el filósofo”
- (B) “para desarrollar nuestra filosofía”
- (C) “para los alegatos por una filosofía así concebida”
- (D) “para el programa de lo que debería ser nuestra filosofía”

Questão 15: No parágrafo 15., a interpretação correta para a forma destacada no fragmento “hubiera dicho tal vez Ortega” é

- (A) teria dito
- (B) disse
- (C) dissera
- (D) tem dito

Questão 16: No parágrafo 15., afirma-se que o erro do filósofo “alterado” consiste em

- (A) não ter coragem de usar a razão dos outros na análise das perguntas por ele colocadas.
- (B) Colocar as mesmas perguntas de sempre como se fossem próprias.
- (C) não ter coragem de utilizar a razão própria na análise das perguntas.
- (D) não ter coragem de utilizar nem a própria razão nem a dos outros na análise das perguntas.

Questão 17: De acordo com o sentido do texto, um subtítulo correto que poderia figurar embaixo do título, “Una comunidad filosófica iberoamericana”, e encabeçar o ensaio é

- (A) “Su existencia durante la dominación española en América.”

- (B) “Revisión de intentos y fracasos.”
- (C) “Alienación vs. ensimismamiento: una oposición que ya hemos superado.”
- (D) “Acerca de su posible existencia: la comunidad que imaginamos es todavía un proyecto.”

Assinatura

Anexo II

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES – ECA/USP
EXAME DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESPANHOLA

NOME DO/A CANDIDATO/A: _____			

RESULTADO:	NOTA _____	P ()	NP()

PARTE I – INSTRUÇÕES

1. Esta prova tem a duração máxima de 2 (duas) horas.
2. Nela, o/a candidato/a deverá ler o texto que se encontra na PARTE II e assinalar, para cada questão da PARTE III, a resposta que considerar correta entre as opções oferecidas.
3. Ao longo do texto, estão destacados palavras ou trechos maiores. Essas marcações têm o objetivo de auxiliar o/a candidato/a a localizar os fragmentos que correspondem a cada pergunta. A mesma função têm os números indicativos dos parágrafos, situados a sua direita.
4. Todas as respostas deverão ser transcritas com caneta azul ou preta no quadro da PARTE IV. Não serão corrigidas as demais páginas do exame nem se aceitarão respostas finais feitas com lápis.
5. Marque apenas uma alternativa para cada pergunta, pois mais de uma resposta anulará a questão.
6. A prova está composta de 17 (dezesete) perguntas. Para ser aprovado/a, o/a candidato/a deverá acertar no mínimo 12 (doze).
7. Não será permitido o uso de dicionários de nenhum tipo.
8. Os resultados deste exame serão enviados, no dia 29/11/2006, para os serviços de pós-graduação responsáveis, que, por sua vez, se encarregarão de divulgá-los. Não haverá divulgação no site do Centro de Línguas, nem da prova nem do gabarito.

9. Requerimentos de revisão de prova deverão ser encaminhados para o endereço eletrônico proficesp@usp.br no prazo máximo de 5 (cinco) dias úteis contados a partir da data de divulgação do resultado.
10. Favor desligar o celular ou qualquer outro aparelho de comunicação.

PARTE II – TEXTO

Una comunidad filosófica iberoamericana, Luis Villoro (Fragmento adaptado de Vilobo, L. “Una comunidad filosófica iberoamericana”, in: *Universidad de México*, set.-out. 1999, núm. 584-585, p. 42-46.)

PARTE III – QUESTÕES

1. De acordo com o contexto, no parágrafo 1., a interpretação correta para o fragmento “Sin embargo”, sublinhado no texto, é
- (A) Portanto.
 - (B) Sem dúvida.
 - (C) Desse modo.
 - (D) No entanto.
2. No fragmento “**Hemos dicho** ‘plantear la posibilidad’”, que introduz o parágrafo 4., de acordo com o contexto, a referência correta da forma destacada é
- (A) Todos disseram.
 - (B) Alguns disseram.
 - (C) Dissemos.
 - (D) Diz-se.
3. No contexto do parágrafo 4., a forma que interpreta corretamente o fragmento em letra negrita da seguinte consideração
- “**Aun si se cumplieran esas condiciones**, ¿sería acaso deseable [una comunidad filosófica iberoamericana]? “
- é a:
- (A) desde que essas condições se cumpram.

- (B) assim que essas condições se efetivarem.
- (C) quando essas condições estiverem efetivadas.
- (D) mesmo no caso de essas condições se cumprirem.

4. No parágrafo 6., afirma-se que “uma comunidade intelectual

- (A) não é senão uma rede de relações entre sujeitos de interlocução [...]”.
- (B) é apenas uma rede de relações entre sujeitos de interlocução [...]”.
- (C) é uma simples rede de relações entre sujeitos de interlocução [...]”.
- (D) não é apenas uma rede de relações entre sujeitos de interlocução [...]”.

5. No parágrafo 7., afirma-se que aqueles que se iniciam na filosofia, pelo fato de não encontrarem no interior de suas sociedades um diálogo suficientemente valioso,

- (A) inspiram-se em associações surgidas nos países mais mencionados.
- (B) costumam dar atenção a associações nascidas nos países mais desenvolvidos.
- (C) negam-se a olhar para associações nascidas nos países mais desenvolvidos.
- (D) submetem-se a associações nascidas nos países já arrolados.

6. Ainda com relação ao parágrafo 7., quando se afirma que

“El contacto con medios más desarrollados contribuye **a menudo** al rigor de nuestra labor filosófica, pero puede también desquiciarla”.

a forma que interpreta corretamente o fragmento destacado, “a menudo”, é

- (A) algumas vezes.
- (B) com freqüência.
- (C) poucas vezes.
- (D) sempre.

7. Com relação ao início do parágrafo 8., “**Además, puesto que** cada filósofo alterado ...”, a forma que interpreta corretamente o fragmento destacado em letra negrita é

- (A) Além do mais, já que
- (B) Ademais, se
- (C) Ademais, apesar de que
- (D) Além disso, contanto que

8. No contexto do parágrafo 9., a forma que interpreta corretamente o sentido do fragmento “trataban de responder”, sublinhado no texto, é

- (A) conseguiam responder.
- (B) respondiam.
- (C) tentavam responder.
- (D) sentiam-se obrigados a responder.

9. No contexto do parágrafo 11., a interpretação correta do fragmento “sus motivos”, sublinhado no texto, é

- (A) “los motivos del ente racional”.
- (B) “los motivos del filósofo”.
- (C) “los motivos de la pregunta planteada”.
- (D) “los motivos de cada comunidad”.

10. Ainda no parágrafo 11., com relação ao seguinte fragmento,

“Por otra parte, aunque el tema de la pregunta sea universal, no lo es la manera de plantearlo, el enfoque con que se lo considera, los matices que se destacan y su relación con otros temas en su totalidad.”

qual alternativa não fere a afirmação que nele é feita?

- (A) o assunto da pergunta pode ser universal; o tema da pergunta, também.
- (B) o assunto da pergunta não é universal e a relação desse assunto com outros, também não.
- (C) o assunto da pergunta não é universal e a perspectiva a partir da qual é considerado o assunto, também não.
- (D) o assunto da pergunta pode ser universal mas a forma de colocar a pergunta, não.

11. No contexto do parágrafo 12., “ao filósofo que mergulha em si mesmo”, opõe-se:

- (A) o explorador de si mesmo.
- (B) “el ensimismado”.
- (C) o devorador de textos de autores apenas estrangeiros.
- (D) o devorador de escritos dos outros.

12. No parágrafo 13., com relação ao fragmento “en Grecia o **aun** en la India”, sublinhado no texto, a interpretação correta da forma destacada em letra negrita, “aun”, é:

- (A) até.
- (B) menos.
- (C) talvez.
- (D) assim.

13. Ainda no parágrafo 13., com relação ao fragmento “más allá de las diferencias”, sublinhado no texto, a interpretação correta do sentido por ele expresso, de acordo com o contexto, é:

- (A) negando as diferenças.
- (B) priorizando as diferenças.
- (C) para além das diferenças.
- (D) aproveitando as diferenças.

14. No parágrafo 14., a interpretação correta para o fragmento “para ello”, sublinhado no texto, é:

- (A) “para el filósofo”.
- (B) “para desarrollar nuestra filosofía”.
- (C) “para los alegatos por una filosofía así concebida”
- (D) “para el programa de lo que debería ser nuestra filosofía”.

15. No parágrafo 15., a interpretação correta para a forma destacada no fragmento “hubiera dicho tal vez Ortega” é:

- (A) teria dito

- (B) disse
- (C) dissera
- (D) tem dito

16. No parágrafo 15., afirma-se que o erro do filósofo “alterado” consiste em:

- (A) não ter coragem de usar a razão dos outros na análise das perguntas por ele colocadas.
- (B) colocar as mesmas perguntas de sempre como se fossem próprias.
- (C) não ter coragem de utilizar a razão própria na análise das perguntas.
- (D) não ter coragem de utilizar nem a razão própria nem a dos outros na análise das perguntas.

17. De acordo com o sentido do texto, um subtítulo correto que poderia figurar embaixo do título, “Una comunidad filosófica iberoamericana”, e encabeçar o ensaio é:

- (A) “Su existencia durante la dominación española en América.”
- (B) “Revisión de intentos y fracasos.”
- (C) “Alienación vs. ensimismamiento: una oposición que ya hemos superado.”
- (D) “Acerca de su posible existencia: la comunidad que imaginamos es todavía un proyecto.”

PARTE IV – QUADRO DE RESPOSTAS

	alternativa			
	A	B	C	D
questão 1				X
questão 2			X	
questão 3				X
questão 4	X			
questão 5		X		
questão 6		X		
questão 7	X			
questão 8			X	
questão 9		X		
questão 10				X
questão 11				X
questão 12	X			
questão 13			X	
questão 14		X		
questão 15	X			
questão 16			X	
questão 17				X

Anexo III

Una comunidad filosófica iberoamericana

Luis Villoro

En 1998 desaparecía el último vestigio de la dominación española en América. Para España parecía el fin de (1) su historia. Duelo, amargura, introspección de toda una generación obsesionada por la pregunta: ¿qué somos?, ¿por qué caímos? Por su parte, en América se iniciaba también un largo camino que conduciría a preguntar por su ser dependiente. Sin embargo, (2) aquella fecha histórica abría la puerta a una transmutación en la relación entre España y América. El fin era, en realidad, un comienzo: el último día de la dominación era también el anuncio de una comunidad posible. Porque la comunidad es lo contrario a todo dominio; sólo puede darse en el reconocimiento entre iguales.

Ahora, cien años más tarde, voces intelectuales de todos los países de lengua hispana comienzan a dialogar entre sí y a lograr el reconocimiento recíproco, único del que podría tal vez surgir algo nuevo: una comunidad filosófica iberoamericana.

Porque el simple hecho de dialogar, de compartir preocupaciones teóricas semejantes y (3) debatirlas, implica que, de manera expresa o implícita, hay la voluntad de plantear la posibilidad de una comunidad filosófica.

Hemos dicho “plantear la posibilidad”, porque no es seguro siquiera que esa comunidad pudiera mañana edificarse. Incluso alguien - acuciado

por el demonio filosófico de la duda - podría preguntarse si es deseable. No obstante, si hay la íntima esperanza de lograr una comunidad filosófica, esa pregunta podría presentar una formulación doble: Primera: ¿Cuáles serían las condiciones de posibilidad de una comunidad filosófica iberoamericana? Y segunda: Aun si se cumplieran esas condiciones, ¿sería acaso deseable?

Veamos la primera pregunta. Las condiciones para realizar una comunidad de pensamiento filosófico son de distintos niveles. Pasaremos rápidamente sobre las condiciones materiales por ser las más obvias. Comunidad implica comunicación. (4) Esta es imposible sin un intercambio constante. [...]

El intercambio se consolida en espacios sociales, en instituciones. [...] Pero las instituciones son importantes en la medida en que ofrezcan un campo para el reconocimiento recíproco. Porque otra condición de posibilidad de cualquier comunidad intelectual es la igualdad entre los interlocutores en el diálogo. Una comunidad intelectual no es sino una red de relaciones entre sujetos de interlocución, (5) en la que ninguno pretende ser hablante privilegiado para que los demás sólo comenten su palabra; (6) en ella, la gente se reconoce recíprocamente como iguales y, por lo tanto, todos razonan y escuchan alternativamente.

Y aquí es donde podríamos encontrar una primera dificultad para la constitución de una comunidad filosófica iberoamericana. Al no encontrar dentro de su sociedad un diálogo que consideren de suficiente valía,

quienes se inician en la filosofía suelen volver la vista a otras asociaciones que florecen en los países más desarrollados. Porque la filosofía no conoce fronteras y ningún producto de calidad puede ser desdeñado. El contacto con medios más desarrollados contribuye a menudo al rigor de nuestra labor filosófica, pero puede también desquiciarla. Aparece entonces una figura arquetípica en nuestros medios. Podríamos (7) llamarla el *filósofo alterado*. El filósofo o la filósofa alterados tiene puestos sus sentidos en las filosofías que otros crean. Es, en realidad, un consumidor de papeles. [...]

Además, puesto que cada filósofo alterado ha elegido una corriente distinta o un autor preferente, el diálogo se establece en el círculo estrecho de los seguidores de la misma doctrina o del mismo maestro. Entre muchos comentarios de distintas obras filosóficas no puede constituirse una escuela. ¿No ha sido esta actitud un obstáculo permanente para la creación, en nuestros países, de una tradición filosófica propia?

El diálogo entre iguales requiere de una tercera condición: por distintas que sean las posiciones de los dialogantes, tienen que compartir ciertas preguntas. Preguntas, digo, no soluciones ni doctrinas. Los presocráticos tenían respuestas diferentes, pero participaban de una comunidad de pensamiento porque trataban de responder a los mismos interrogantes. [...]

¿Varían las preguntas de una comunidad filosófica a otra? Una comunidad filosófica iberoamericana ¿tendría que plantear sus propias

preguntas? Nos asomamos así a otro obstáculo real, opuesto al que señalábamos antes.

Las preguntas filosóficas se refieren a temas universales y responden a necesidades de todo individuo o grupo de nuestra especie. Pero se presentan en el seno de una cultura en un momento de su historia: cada comunidad está inmersa en un contexto distinto. La misma pregunta presenta variaciones: ante todo, las motivaciones que conducen a plantearla pueden ser disímbricas. Si las razones que aduce el filósofo pueden ser válidas para cualquier ente racional, (8) sus motivos - psicológicos, sociales, culturales - están ligados a un contexto. De ahí que una comunidad filosófica suele dar relevancia a unas preguntas sobre otras, porque algunas expresan mejor que otras sus necesidades prioritarias. Por otra parte, aunque el tema de la pregunta sea universal, no lo es la manera de (9) plantearlo, la forma con que se (10) lo considera, los matices que se destacan y (11) su relación con otros temas en su totalidad. Una comunidad filosófica se reconoce por esa selección y ese enfoque. Ambos dependen de una cultura.

La dependencia de las preguntas filosóficas respecto de las culturas históricas invita a hacer corresponder la reflexión con necesidades reales de nuestro entorno social. Es entonces un llamado a la autenticidad. Sin embargo, ha dado lugar también a una postura discutible. Es una concepción de la labor filosófica que origina en nuestros lares a otra figura arquetípica: al filósofo alterado se opone ahora el *ensimismado*; al

devorador de papeles ajenos, el explorador de sí mismo. Para crear una comunidad propia - cavila ese filósofo - hay que pensar justamente en lo que constituye lo propio, es decir, lo peculiar, lo que nos distingue de cualquier otra comunidad. Sólo así romperíamos nuestra imitación de otros pensamientos, sólo así nos libraríamos por fin de nuestra enajenación y dependencia. [...]

Esa postura sería libertadora, sin duda, si no cayera con facilidad en un equívoco. Se basa, en efecto, en dos supuestos que acepta sin demostrar: supone, en primer lugar, que existe algo “propio”, esto es, que hay alguna nota o característica exclusiva de cada cultura, que no comparte con ninguna otra. Habría una “identidad” oculta por descubrir, una “realidad” debajo de las apariencias, un “ser” por encontrar. Supone, en segundo lugar, que esa peculiaridad plantearía a la filosofía preguntas distintivas, que se referirían a temas exclusivos. Pero esos dos supuestos son, por lo menos, discutibles. Desde su nacimiento, en Grecia o aun en la India, la reflexión filosófica ha partido del supuesto contrario: por un lado, buscar “la urdimbre y la trama” de todo lo existente, más allá de las diferencias; por el otro, diseñar los principios y límites de la razón en cualquier sujeto en que se manifieste.

Invocando la búsqueda de la propia identidad, aquella concepción puede derivar, en realidad, en el aislamiento: desinterés por los métodos universales de la razón, desdén por los argumentos y análisis conceptuales desarrollados en otros espacios de reflexión. Suelen dejar de plantearse,

entonces, los temas que han constituido el centro de la epistemología, la metafísica o la ética de todos los tiempos, para privilegiar las reflexiones sobre la propia circunstancia cultural o política. Se pasa de la argumentación rigurosa al ensayo histórico y social. De hecho, por valiosos que pudieran ser en otros aspectos, los alegatos por una filosofía así concebida rara vez han rebasado la presentación del programa de lo que debería ser “nuestra filosofía”, sin llegar a desarrollarla, porque (12) para ello tendrían que analizar de nuevo problemas que rebasan el límite de “lo propio”.

Todos los filósofos de Iberoamérica, creo, hemos vivido, vivimos aún, en nuestros países los dos escollos opuestos. Seguimos oscilando, hubiera dicho tal vez Ortega, entre una filosofía de Marburgo y una “filosofía del Manzanares”. Porque ambos escollos tienen su parte de verdad y, por ende, su atractivo. El filósofo alterado puede caer en la enajenación, pero obedece también a la convicción de que cualquier problema filosófico nos concierne y, por lo tanto, no hay fronteras que lo acote. (13) Su error no consiste en plantear las mismas preguntas que cualquier otro filósofo, sino en no atreverse a utilizar en su análisis la propia razón, sino la ajena. El ensimismado, por su parte, puede sucumbir al aislamiento, pero atiende también a la exigencia de que su filosofía exprese necesidades propias. (14) Su error no estriba en explorar su identidad sino olvidar el carácter universal de ese problema.

Las comunidades filosóficas sólo nacieron - nos parece - cuando lograron superar ambas clases de obstáculos opuestos: la alteración en la imitación de culturas ajenas y el ensimismamiento en los propios mitos y tradiciones. Una explicación parcial de la dificultad por desarrollar una comunidad filosófica en nuestros países puede ser nuestra incapacidad en navegar entre esos arrecifes contrarios.

Proposta de Atividade

A que elementos do texto se referem os termos reproduzidos abaixo e destacados ao longo de “Una comunidad filosófica iberoamericana”?

su:

sus:

aquella:

lo:

las:

lo:

esta:

su:

en la que:

para ello:

ella:

su:

la:

su:

antes:

Anexo IV

A filosofia como análise lógica da linguagem

Eduardo Chaves

I - Filosofia lingüística e filosofia analítica

O que se chama hoje de Filosofia Lingüística (que não deve ser confundido com Filosofia da Linguagem ou Filosofia da Lingüística) é um dos dois principais ramos da Filosofia Analítica. O outro ramo principal é o Positivismo Lógico.

Tanto o Positivismo Lógico como a Filosofia Lingüística têm antecedentes importantes. O primeiro foi antecedido pelo Atomismo Lógico de Bertrand Russell e pela filosofia do jovem Ludwig Wittgenstein. A Filosofia Lingüística tem, como seu antecedente mais importante, G. E. Moore, com sua ênfase na análise do senso-comum e da linguagem do dia a dia. Às vezes se faz referência a esse período dos antecedentes do Positivismo Lógico e da Filosofia Lingüística (1) denominando-o de fase da Análise Clássica.

(2) Isto posto, é importante observar que a Filosofia Analítica, incluindo os antecedentes mencionados, e abrangendo tanto o Positivismo Lógico como a Filosofia Lingüística, não é o que se poderia chamar de uma "escola filosófica". (3) Ela é muito mais um "movimento", cujos participantes exibem certas características que lhe dão, por assim dizer, o ar de pertencerem à mesma família, mas que não defendem, necessariamente, um conjunto de teses filosóficas comuns a todos - a não

ser uma idéia geral sobre o objeto da filosofia e uma forma de ver o seu método.

As duas principais "semelhanças familiares" que exibem os filósofos analíticos seriam, portanto, as seguintes:

- O objeto da filosofia é a linguagem;
- O método da filosofia é a análise lógica.

II - O objeto da filosofia

Quase todos os filósofos analíticos concordariam com a afirmação de que o objeto da filosofia é a linguagem, e não a realidade não-lingüística.

Entretanto, uns - os Positivistas Lógicos - afirmariam que o objeto da filosofia não é a linguagem, mas a linguagem da ciência; outros - os Filósofos Lingüísticos - não incluiriam essa limitação, e afirmariam que a filosofia deve se preocupar com a linguagem de qualquer disciplina ou atividade intelectual, como, por exemplo, com a linguagem da religião, da política, da arte, e mesmo do sentido comum quotidiano.

Todos (4) eles, porém, possivelmente concordariam que a filosofia, discorrendo não sobre a realidade não-lingüística, mas sobre a linguagem, não pode se situar no mesmo nível lógico do discurso que pretende analisar, mas deve dele se distanciar, situando-se em um discurso de nível lógico superior. A filosofia, portanto, se caracteriza, para (5) esses filósofos, como uma atividade lingüística de segunda ordem. É isso que (6) a distingue da ciência e (para os filósofos lingüísticos) das outras disciplinas que (7) ela estuda.

As ciências naturais estudam a natureza, que é uma realidade não-lingüística. O discurso que as ciências naturais faz sobre a natureza é um discurso de primeira ordem, pois seu objeto é a natureza, não um outro discurso. A teologia também estuda - ou pelo menos assim parece - uma realidade não-lingüística (digamos Deus, a relação do mundo e do homem com Deus, a realidade supra-sensível, em suma, aqueles fenômenos tidos como constituintes da religião). O discurso teológico também seria um discurso de primeira ordem.

A filosofia, não discorrendo sobre a natureza ou sobre Deus e o mundo supra-sensível, mas, sim, sobre o discurso que a ciência e a teologia fazem acerca dessas realidades, coloca-se em um nível de discurso logicamente superior. O problema surge quando a filosofia pretende discorrer sobre atividades que investigam uma realidade que já é, pelo menos em parte, lingüística. O objeto das ciências humanas, não importa como seja definido em detalhe, inclui manifestações lingüísticas de vários tipos. Seria o discurso das ciências humanas um discurso de segunda ordem, por ter como objeto realidades lingüísticas? Ou então tomemos a própria ciência da lingüística. (8) Seu objeto indubitavelmente é a linguagem. Será o discurso da lingüística um discurso de segunda ordem? E se o for, a análise filosófica do discurso da lingüística seria de terceira ordem?

III - O método da filosofia

É aqui que a discussão do objeto da filosofia se une à discussão de seu método. Na forma em que os filósofos analíticos vêem a questão, a lingüística estuda a linguagem como se (9) esta fosse um fato natural. O discurso que a lingüística faz sobre seu objeto não se caracteriza, dessa ótica, como um discurso de ordem lógica superior. A filosofia, porém, estuda a linguagem não como se esta fosse um fato natural, que é dado, mas do ponto de vista de (10) sua estrutura lógica.

Tomemos como exemplo um problema muito discutido por Bertrand Russell. A afirmação "O atual rei da França é careca" seria, do ponto de vista do lingüista - pelo menos do lingüista não muito chegado a questões filosóficas - uma afirmação totalmente regular e trivial. A oração é correta, do ponto de vista sintático, a grafia das palavras não contém problemas, e, portanto, esse enunciado não apresenta maior interesse. Para o filósofo, porém, esse é um enunciado altamente problemático. Começemos por perguntar se o enunciado, dada a melhor evidência hoje disponível, é verdadeiro ou falso. Verdadeiro não pode ser, porque a França atualmente não tem rei. Se dissermos que o enunciado é falso, porém, poderia parecer que estamos afirmando (ou pelo menos pressupondo) que a França tem atualmente um rei, mas que ele não é careca. Ora, isso também não é verdade. Logo, o enunciado não parece ser nem verdadeiro nem falso. Mas segundo um princípio básico da lógica, um enunciado ou é verdadeiro ou é falso. Como sair do impasse? Só através de uma análise lógica (e não meramente lingüística) do enunciado. Uma análise lógica do enunciado

demonstraria que (11) ele, apesar de parecer ser um enunciado simples, é, na realidade, um enunciado composto, constituído por dois enunciados distintos: o primeiro é um enunciado existencial, que afirma que a França atualmente tem um rei; o segundo é um enunciado condicional, que afirma que se alguém é atualmente rei da França, esse alguém é careca. Feita essa análise, verifica-se que o primeiro enunciado é falso e que o segundo é verdadeiro (pelas regras do cálculo proposicional ou sentencial, segundo as quais um enunciado condicional só é falso se seu antecedente for verdadeiro e o conseqüente falso, o que não é o caso aqui).

Isso posto, temos uma primeira aproximação do que seja a filosofia, do ponto de vista da Filosofia Analítica: a filosofia é a análise lógica da linguagem, ou, se preferimos, do discurso.

O Positivismo Lógico, por defender certas teses metafísicas (como, por exemplo, de que só existe significação cognitiva - isto é, verdade e conhecimento - no discurso científico) concluiu que a tarefa da filosofia se esgota na análise lógica da linguagem da ciência, do discurso científico.

A Filosofia Lingüística, pretendendo livrar-se das teses metafísicas do Positivismo Lógico, e, assim, tornar-se menos rígida e mais tolerante, admitiu que é tarefa legítima da filosofia fazer a análise lógica de várias outras linguagens, como por exemplo, da linguagem da religião, da política, da arte, da moralidade, etc - ou seja, da linguagem de qualquer outra disciplina ou atividade intelectual. Podemos até dizer que (12) ela absorveu o Positivismo Lógico como um de (13) seus casos particulares,

(14) despindo-o de suas pretensões exclusivistas e metafísicas e (15) deixando-lhe a tarefa de analisar o discurso científico (pelo menos no caso das ciências naturais).

Proposta de Atividade

A que elementos do texto se referem os termos reproduzidos abaixo e destacados ao longo de “A filosofia como análise lógica da linguagem”?

o:	esta:
isto posto:	sua estrutura:
ela:	ele:
eles:	ela:
esses filósofos:	seus:
a:	o:
ela:	lhe:
seu:	

Anexo V

Reading Questionnaire

1. Reading in a foreign language should be careful and relatively slow.
2. The meaning of unknown words should be sought in the dictionary. Then noted down in a notebook and memorized.
3. To read well, it is important to know how to pronounce the words of the text.
4. The vocabulary and grammar of foreign language reading texts should be controlled so that the student may understand.
5. The content of the text does not matter much. More important is language practice (vocabulary, grammar).
6. Reading an unsimplified foreign language text would be beyond most learners.
7. Reading in a foreign language is rather frustrating, except for people who really master the language.
8. The ability to read in a foreign language is necessary, but does not take up a lot of time and effort.
9. What should you do when you come across words you have never learned?
10. What do you *actually* do when you come across unknown words?
11. What do you think about the following held beliefs?
 - The faster reader is not able to appreciate.
 - Higher speeds give lower concentration.

- Average reading speeds are natural and therefore the best.

12. What hints would you give a beginner who wants to read authentic texts in English?

Questionário de Leitura

1. Leitura em uma língua estrangeira deve ser cuidadosa e relativamente lenta.

2. O significado de palavras desconhecidas deve ser procurado no dicionário. Então anote em um caderno e memorize.

3. Para ler bem, é importante saber como pronunciar as palavras do texto.

4. O vocabulário e a gramática de textos de leitura de língua estrangeira devem ser controlados, de modo que, o estudante possa compreender.

5. O conteúdo do texto não importa muito. Mais importante é a prática da língua (vocabulário, gramática).

6. Leitura de um texto de língua estrangeira não simplificado estaria além da compreensão da maioria dos estudantes.

7. Leitura em uma língua estrangeira é bastante frustrante, exceto para pessoas que realmente dominam a língua.

8. A habilidade para ler em uma língua estrangeira é necessária, mas não deve ocupar muito tempo e esforço.

9. O que você deve fazer quando você encontra palavras desconhecidas?

10. O que você realmente faz quando encontra palavras desconhecidas?

11. O que você pensa sobre as seguintes crenças?

- O leitor mais rápido não é capaz de apreciar.

- Velocidades mais elevadas dão uma concentração mais baixa.
- Velocidades médias de leitura são naturais e, portanto, as melhores.

12. Que sugestões você daria a um novato que quisesse ler textos autênticos em Inglês?

Anexo VI



Cuidado, os "falsos amigos" da língua espanhola enganam



"Rato" em espanhol não é roedor. Significa "instante"



Nenhum problema com a carne: "exquisita" é "deliciosa"