

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

RAQUEL MARIA MIRÓ PIERI

***TRAS LAS LÍNEAS: ASPECTOS DIALÓGICOS NO
DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E LETRAMENTO
CRÍTICO EM ESPANHOL COMO LE***

Goiânia
2013

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Raquel Maria Miró Pieri		
E-mail:	raquelmi-ro@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Centro Brasil Espanha		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título:	Tras las líneas: Aspectos dialógicos no desenvolvimento de leitura e letramento crítico em espanhol como LE		
Palavras-chave:	Interação, discurso, dialogismo, leitura, letramento crítico		
Título em outra língua:	Tras las líneas: aspectos dialógicos en actividades de lectura y literacidad en clase de español, lengua extranjera		
Palavras-chave em outra língua:	Interacción, discurso, dialogismo, literacidad		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	19/06/2013		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística		
Orientador (a):	Profa Doutora Carla Janaina Figueredo		
E-mail:	cjfigueredo2@hotmail.com		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

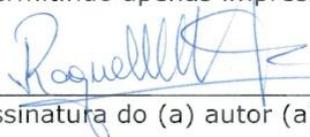
*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.


 Assinatura do (a) autor (a)

Data: 22/10 /2013

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

RAQUEL MARIA MIRÓ PIERI

***TRAS LAS LÍNEAS: ASPECTOS DIALÓGICOS NO
DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E LETRAMENTO
CRÍTICO EM ESPANHOL COMO LE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, nível Mestrado, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo.

Goiânia
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

M676t Miró Pieri, Raquel Maria
Tras las líneas: aspectos dialógicos no desenvolvimento de leitura e
letramento crítico em espanhol como LE [manuscrito] / Raquel Maria
Miró Pieri. – 2013.
viii, 125 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carla Janaína Figueredo
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras, 2013.

Bibliografia: f. 108-112

1. Leitura 2. Letramento 3. Língua espanhola – Aprendizagem I. Título

CDU: 028.6:82

RAQUEL MARIA MIRÓ PIERI

***TRAS LAS LÍNEAS: ASPECTOS DIALÓGICOS NO
DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E LETRAMENTO
CRÍTICO EM ESPANHOL COMO LE***

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras e Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, área de Concentração Estudos Linguísticos, a ser defendida em 19 de junho de 2013 diante da banca examinadora constituída pelos seguintes professores: Profa. Dra. Carla Janaina Figueredo-UFG (Orientadora); Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Radis Baptista-UFG; Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima-UFG.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus, por estar sempre presente no meu caminho, me segurando pela mão.

Também gostaria de expressar minha gratidão e carinho por algumas pessoas que ajudaram a concluir este trabalho.

Primeiramente à professora Carla Janaína Figueiredo, minha orientadora, pela dedicação, apoio e incentivo com que sempre me brindou, além de seus proveitosos ensinamentos.

À professora Lucielena Mendonça de Lima e ao Prof Agostinho Potenciano, que durante a minha qualificação me ajudaram muito com suas valiosas sugestões.

À coordenação e à secretaria de Letras da UFG, sempre dispostos a ajudar e a solucionar os problemas de todos por igual.

A todos aqueles que encontrei pelo caminho, que me deram força e serviram de estímulo para concluir este estudo.

Aos participantes da pesquisa, pela acolhida tão especial, assim como por sua valiosa colaboração.

À escola onde fiz esta pesquisa, pela oportunidade que me deram.

Aos meus filhos e amigos, que me compreenderam e valoraram meu esforço.

RESUMO

Esta dissertação objetiva investigar e compreender os meios de alcançar o envolvimento e o interesse dos alunos em atividades de busca de sentidos das leituras em espanhol como língua estrangeira (E/LE) a partir do livro didático e a contribuição dessas leituras para com a aprendizagem desta língua. Em outras palavras, este estudo buscou desenvolver um nível de leitura conforme a proposta de letramento crítico, isto é, chegar a desvendar os sentidos que se encontram por detrás das linhas dos textos (CASSANY, 2008), ação auxiliada pela professora para, assim, praticar estratégias de leitura dos discursos que embasam os textos do cotidiano. Fundamentada em Freire (1987, 2008, 2011), Bourdieu (2005), Orlandi (1996, 1999), Cassany (2008), Oliveira (2010), Baptista (2010) e outros autores, a concepção de letramento crítico que estudamos enfatiza a utilização de estratégias que permitem aos aprendizes a conscientização das relações existentes entre poder e conhecimento, a fim de que percebam o papel que desempenha o discurso na produção e na imposição de relações de poder, tanto na esfera do dia-a-dia quanto nas estruturas sociais e institucionais de uma dada comunidade, assim como também nas relações entre os países. Do ponto de vista da metodologia utilizada, este trabalho configura-se como um estudo de caso, conforme Ketele e Roegiers (1995) e Serrano (1998), e foi realizado em um curso livre de espanhol em Goiânia, em uma turma de nível avançado formada por cinco alunos. Os dados foram coletados no segundo semestre de 2011 e são provenientes de gravações em áudio das interações realizadas a partir das leituras, um questionário e entrevista. A análise dos dados permite visibilizar resultados que confirmam a possibilidade de alcançar uma leitura conforme a proposta do letramento crítico, sendo este guiado pela professora. Outro aspecto crucial foi o fato de os aprendizes de nível avançado terem percebido a importância do letramento crítico para as aulas de E/LE e da ação mediadora da interação nesta sala de aula. Além disso, os dados colhidos nesta pesquisa destacam a relevância do dialogismo (BAKHTIN, 2003) como eixo fundante do processo educacional, permitindo aos interagentes apropriar-se da LE ao mesmo tempo em que ampliavam o seu conhecimento e construía, interativamente, sentidos a partir das entrelinhas dos textos.

Palavras-chave: interação, discurso, dialogismo, leitura, letramento crítico.

RESUMEN

Esta disertación tiene por objetivo investigar y comprender los medios para incentivar la participación y el interés de los alumnos en actividades de lectura en clase de español como lengua extranjera, a partir del libro texto. Además se analizan los aportes que la propuesta de búsqueda de sentidos -de dichas lecturas- trae aparejada al aprendizaje de la mencionada lengua. En otras palabras, este estudio persigue alcanzar un nivel de lectura conforme la propuesta de literacidad -o *letramento crítico*-, consistente en desvelar los sentidos que se encuentran por detrás de las líneas de los textos (CASSANY, 2008), acción mediada por la profesora a los efectos de practicar estrategias de lectura de los discursos que están contenidos en los textos cotidianos. Fundamentado en Freire (1987, 2008, 2011), Bourdieu (2005), Orlandi (1996, 1999), Cassany (2008), Oliveira (2010), Baptista (2010) y otros autores, el concepto de *letramento crítico* que estudiamos enfatiza el uso de estrategias que permitan a los estudiantes identificar las relaciones que existen entre poder y conocimiento, a fin de que perciban el papel que desempeña el discurso en la producción e imposición de relaciones de poder, tanto en la esfera de lo cotidiano como en las estructuras sociales e institucionales de una comunidad dada, como asimismo en las relaciones entre los países. Desde el punto de vista de la metodología utilizada, este trabajo se configura como un estudio de caso, conforme De Ketele y Roegiers (1995) y Serrano (1998). Se realizó en un instituto particular de español de Goiânia, en un grupo de nivel avanzado, formado por cinco alumnos. La recogida de los datos -grabaciones en audio de las interacciones surgidas a partir de las lecturas, un cuestionario y entrevista- se realizó durante el segundo semestre de 2011. El análisis de los datos permite observar resultados que confirman la posibilidad de alcanzar un nivel de lectura conforme la propuesta de *letramento crítico*, guiado por la profesora. Otro aspecto relevante fue la percepción de los alumnos sobre la importancia de dicho *letramento*, como también de la interacción, en las clases de E/LE. Por otra parte, los datos recogidos en esta investigación destacan el principio dialógico (BAKHTIN, 2003) como eje del proceso educativo, ya que permitió a los estudiantes apropiarse de la LE al mismo tiempo en que ampliaban sus conocimientos y construían interactivamente sentidos a partir de las entrelíneas de los textos.

Palabras llave: interacción, discurso, dialogismo, lectura, *letramento crítico*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1 TRABALHOS SOCIAIS: LÍNGUA, TEXTO, DISCURSO, LEITURA	13
1.1.1 O dialogismo ou natureza dialógica da linguagem	16
1.2 CONCEITOS DE TEXTO	19
1.3 TEXTO E DISCURSO	21
1.4 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA	25
1.4.1 A leitura do discurso	27
1.4.2 O letramento	32
1.4.3 O letramento crítico	35
1.4.4 Outra perspectiva do letramento crítico para uma redefinição de letramento crítico	38
1.5 ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER A LEITURA	40
1.5.1 Utilização de conhecimentos e saberes prévios	42
1.5.2 Destaque da ideia principal	42
1.5.3 Explicitação dos não ditos	43
1.5.4 Percepção da polissemia	43
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	44
2.1 O ESTUDO DE CASO	44
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	46
2.2.1 Os participantes	46
2.2.2 O livro didático	47
2.2.3 Movimento preparatório	49
2.3 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	51
2.3.1 O questionário	51
2.3.2 As gravações das atividades de leitura	52
2.3.2.1 A temática das atividades gravadas em áudio	52
2.4 AS ENTREVISTAS	53
2.5 A ANÁLISE DOS DADOS	54
2.5.1 Análise das gravações	55
2.5.2 Análise do questionário e das entrevistas	55
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS	57
3.1 IDENTIFICAÇÃO E DESTAQUE DA IDEIA PRINCIPAL	57
3.1.1 Detecção de contrasensos da realidade	58
3.1.2 Identificação e destaque da ideia principal em outras fontes de dados	62

3.2 ATIVAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E SABERES PRÉVIOS	62
3.2.1 Ativação de experiências e saberes prévios nas entrevistas	71
3.3 EXPLICITAÇÃO DE <i>NÃO DITOS</i>	72
3.3.1 Explicitação de <i>não ditos</i> derivada da dialogicidade entre o texto e outro texto de conhecimento dos leitores	72
3.3.2 Explicitação de <i>não ditos</i> na compreensão de um texto literário	74
3.3.3 Explicitação de <i>não ditos</i> na entrevista a Laura	79
3.4 ANÁLISE DO DISCURSO TELEVISIVO	79
3.4.1 Percepção da violência simbólica	80
3.5 PERCEPÇÃO DA POLISSEMIA E EVIDÊNCIA DO LETRAMENTO CRÍTICO	89
3.5.1 Percepção de Polissemia ocorrida nas entrevistas a Murillo e a Laura	90
3.6 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO E DAS ENTREVISTAS	91
3.6.1 Ativação de experiências e saberes prévios para entender os <i>não ditos</i> na dialogia entre leitura e compreensão textual	91
3.6.2 As contribuições do letramento crítico envolvendo leitura de textos em espanhol para a aprendizagem dessa LE	93
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
4.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA	101
4.1.1 De que forma os aprendizes de E/LE podem desenvolver um nível de leitura de acordo com a proposta de letramento crítico, a partir das leituras do livro didático de espanhol, guiados pelo professor?	101
4.1.2 Qual é a percepção desses aprendizes acerca das atividades de leitura comentada realizadas em sala de aula e suas contribuições para o processo de aprendizagem de E/LE?	104
4.2 LIMITAÇÕES E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DESTE ESTUDO	105
4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	107
ANEXO A	113
ANEXO B	116
ANEXO C	117
ANEXO D	118
ANEXO E	119
ANEXO F	120
ANEXO G	121
APÊNDICE A	123
APÊNDICE B	124

INTRODUÇÃO

“É através da linguagem e na linguagem que o pensamento pode pensar” (FOUCAULT, 1999, p. 369). Das palavras de Foucault se depreende que a linguagem torna possível e estrutura todo tipo de conhecimento. O homem, nessa perspectiva, se constituiu a si mesmo por meio de uma linguagem fragmentada e originada em uma necessidade social. Outros autores também destacam o fator social na constituição da realidade, salientando o papel da escola e da família, assim como o de todas as instituições sociais, na internalização dos valores e interesses de cada cultura (FREITAS, 1994; BAKHTIN, 2003; PONZIO, 2008; BOURDIEU, 2008).

O ambiente de ensino-aprendizagem de uma língua e de uma cultura estrangeira constitui uma oportunidade privilegiada para desenvolver a consciência crítica ao favorecer a percepção de outras concepções de mundo. A leitura de textos escritos, orais, imagéticos, audiovisuais, artísticos, é uma atividade inerente ao ser humano desde que este adquire a linguagem por meio de conhecimentos provenientes do social. Ao escutar, falar, ler ou produzir textos em constante interação com os outros aprendemos a ver a realidade “através do prisma do meio social que nos engloba” (BAKHTIN, 2006, p. 116). Esta constitui a nossa primeira aula de leitura, “que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2008, p. 11). A leitura da palavra implica a continuidade desta na compreensão do mundo, porém, a leitura do mundo é precedida por uma determinada forma de escrevê-lo. A tomada de consciência da visão de um mundo construído pela ação do homem permitiria, na ótica freireana, reescrevê-lo, isto é, mediante a leitura e a interpretação crítica de dada realidade se perceberia que é possível transformá-la, para que uma existência humana digna não fosse privilégio de minorias.

A leitura, como toda criação verbal, particularmente as escritas, é sempre originada em outras que a antecederam, sendo elaborada responsivamente como réplica, confirmação, para influenciar, manipular, argumentar etc., sempre com uma finalidade (BAKHTIN, 2003; CASSANY, 2008). Dessa forma, ela é apenas um átimo em uma corrente ininterrupta de trocas verbais, que refletem e refratam uma dada realidade, relacionada com as condições sociais em que se produz. A compreensão de um texto, por sua vez, é influenciada pelo social, pois este prescreve as possibilidades constantes, pertinentes e adequadas do dizível, fundamentado na existência econômica de uma dada comunidade linguística. A palavra é,

essencialmente, ideológica, logo, os textos estão impregnados de ideologia (BAKHTIN, 2006).

Por conseguinte, ao atentar que nenhum texto – e, conseqüentemente, nenhum discurso – é neutro, se percebe que este, além de nos conscientizar que autor e leitor estão inseridos em realidades que os predeterminam, também desenvolve a criticidade (CASSANY, 2008). Interagir com os colegas em sala de aula de língua estrangeira, com os textos e com “o outro” da língua estrangeira, no confronto com outra concepção de mundo, pode contribuir para que visualizemos nossa microrrealidade com outro olhar, para que nos percebamos como influenciados por uma dada cultura, que possui seus ritos, mitos e crenças.

A aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE), tem se transformado numa necessidade nos dias atuais, dado o complexo desenvolvimento das relações internacionais e dos movimentos migratórios. Tal aprendizagem não deve ser pensada como ensino “bancário”, ou seja, não deve desenvolver-se por meio de uma prática na qual o professor deposita uma série de conhecimentos na mente dos alunos. Segundo Pennycook (1998), os professores de linguística aplicada tem responsabilidade para com a formação crítica e a transformação das injustas condições de vida das maiorias no atual mundo globalizado. Vargens e Freitas (2010, p. 193), apontam que das orientações dos documentos oficiais sobre o ensino de LE surge o conceito do

uso da língua como uma prática social entre sujeitos que ocupam papéis historicamente marcados. Desse ponto de vista, diríamos que ensinar línguas é mais do que ampliar a possibilidade de o indivíduo se comunicar em diferentes veículos e formatos. É, sobretudo, nosso compromisso como educadores linguísticos, ensinar a interagir discursivamente em tempos e espaços distintos, viabilizando a produção de novos sentidos e de novos textos.

Assim, seguindo esse pensamento, os professores de línguas estrangeiras, para dimensionar devidamente a percepção de tempos e espaços distintos, poderiam desenvolver uma temática ampla, que incluísse a discussão de valores socioeconômicos, políticos e éticos.

Por outro lado, o cuidado em valorizar a cultura dos aprendizes em todas as suas manifestações significa ampliar suas perspectivas e favorecer o sentido crítico. Capacitar os alunos de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE) a ler a partir das entrelinhas dos textos teve o intuito, neste trabalho, de despertar a curiosidade e o gosto por encontrar possíveis sentidos às leituras além das linhas. Ao mesmo tempo, investigamos a percepção dos participantes sobre sua efetiva aprendizagem por meio dos debates originados nas leituras.

Este estudo tem como objetivo geral desenvolver e analisar uma prática de leitura e letramento crítico à luz de estudos sobre estes temas. Os objetivos específicos são:

- a) Verificar a possibilidade de os aprendizes de E/LE, guiados pelo professor, desenvolverem um nível crítico de letramento a partir das atividades praticadas em sala de aula, por meio do qual seja possível perceber as intenções e a ideologia que há por *tras das linhas*.
- b) Discutir as percepções desses aprendizes acerca das atividades de leitura para desenvolver o pensamento crítico e suas contribuições para o processo de aprendizagem de E/LE.

As perguntas de pesquisa são:

- a) De que forma os aprendizes de E/LE podem desenvolver um nível de leitura conforme a proposta de letramento crítico a partir de textos do livro didático de espanhol, guiados pelo professor?
- b) Qual é a percepção desses aprendizes acerca das atividades de leitura realizadas em sala de aula e suas contribuições para o processo de aprendizagem de E/LE?

A prática da leitura decodificadora existente atualmente nas escolas regulares pode não contribuir para a percepção dos não ditos ou das intenções, dos interesses e da ideologia presentes nos textos. Dado que os textos, em suas diversas manifestações, estão presentes e, ainda, invadem atualmente a esfera individual, como no caso da televisão ou da internet, acreditamos que se reveste de extrema importância a necessidade de desenvolver o letramento crítico em sala de aula, para fomentar, entre outras, a percepção

- a) de que podem se depreender, dos textos, vários sentidos possíveis (ORLANDI, 1996, 1999; CASSANY *et al.*, 2003; CASSANY, 2008);
- b) das intenções do autor e de que elas dependem de seus interesses (CASSANY *et al.*, 2003; CASSANY, 2008);
- c) das lutas de poder pela fixação de significados como meio de dominação social (FAIRCLOUGH, 2001; GREGOLIN, 2003);
- d) da utilização que fazem os meios de comunicação de técnicas de persuasão e manipulação (GREGOLIN, 2003);

- e) de que ler “implica um encontro que interpela o sujeito leitor, suscitando nele um conflito” entre sua identidade – exteriorizada por determinados comportamentos, hábitos, valores, atitudes e sentimentos necessários para sua sobrevivência) – e a abertura para o mundo, isto supõe o “rompimento da compulsão da repetição, a abertura do sistema e, portanto, a emergência de novas representações, assim como de um universo simbólico diferente” (CASTORÍADIS, 1991, citado por CANTÚ, 2005, p. 39);
- f) do questionamento que “o outro” suscita (CANTÚ, 2005; REVUZ, 1992);
- g) de que tanto os sentidos dados pelo autor quanto os que o leitor atribui aos textos estão relacionados e previstos pelo e no lugar social de cada um (ORLANDI, 1999);
- h) de que um texto interroga e questiona a concepção de realidade do leitor, possibilitando a visibilidade de uma outra visão de mundo (FREIRE, 2011);
- i) do poder do discurso manifestado através dos textos (CASSANY, 2008; ORLANDI, 1999; BOURDIEU, 2008).

No caso de leituras em sala de aula de LE, as interações surgem em uma língua-cultura distinta. Assim, é considerável seu potencial para transformar e expandir a visão de mundo de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O “outro” da LE provoca a descoberta de uma faceta diferente de nós mesmos a partir de sua cultura (REVUZ, 1992). Se nos habituamos a usar esse olhar exterior, também podemos ser capazes de visualizar nosso contexto de modo diferente, pois “compreender um sistema cultural é dirigir a ele ‘um olhar extraposto’” (MACHADO, 2005, p. 160).

Oliveira (2010, p. 330) lembra que “a vida é textualizada. Leitura e escrita estão em toda parte”, assim, nossos espaços encontram-se povoados de enunciados. A publicidade e os meios de comunicação permeiam, por meio da tecnologia, todos os ambientes. Cada vez mais se formam especialistas em técnicas de manipular e convencer, cujo alvo são, em especial, o público infantil e os jovens, que crescem, assim, sem aprender a questionar as verdades de uma realidade socialmente instituída. Por isso, os estudiosos pensam que as práticas de letramento em sala de aula de LE assumem tanta importância. Precisamente por levar em conta as razões expostas, como pesquisadora, despertei-me para a necessidade de desenvolver atividades de leitura que apresentassem maneiras diferentes de ler, com o intuito de discutir a possibilidade de outras realidades. Nesse sentido, decidi buscar estudos teóricos que melhorassem minha prática docente, dada a relevância do papel das LEs na construção da individualidade e da autonomia.

Jolibert (1991, p. 20) destaca que, “na medida em que se vive em um meio no qual é

possível agir, discutir, decidir, realizar, avaliar – com os outros –, se criam situações favoráveis à aprendizagem não somente da leitura, mas para todas as aprendizagens. Isto é válido para todas, mesmo para a aprendizagem de adultos”.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho é composto por quatro capítulos. No primeiro capítulo, “Fundamentação Teórica”, apresentam-se inicialmente os conceitos de língua, texto, discurso, leitura e letramento, que o embasam. Dentro do tópico língua, discorreremos sobre o princípio dialógico, pois este se encontra imbricado em todas as atividades mencionadas neste estudo, sendo seu eixo principal. Também, são apresentadas as estratégias utilizadas nas atividades de letramento crítico. O segundo capítulo, “Metodologia”, caracteriza e descreve a pesquisa, informando o contexto, os participantes envolvidos, os instrumentos de pesquisa, assim como a análise levada a cabo no momento posterior à coleta de dados. No terceiro capítulo, “Análise de Dados”, mostra-se a análise e a discussão dos dados à luz das teorias estudadas na primeira parte. No quarto capítulo, “Considerações finais”, são feitas algumas reflexões sobre os resultados da pesquisa, além de sugestões acerca da relevância de futuras pesquisas na área. A seguir, apresenta-se o primeiro capítulo, que fundamenta teoricamente esta dissertação.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar este estudo, dividimos o suporte teórico em duas partes. Na primeira, discorremos sobre linguagem, texto, discurso e leitura, entendidos como trabalhos sociais a partir de uma perspectiva interacional, concluindo com o estudo do letramento. Nas considerações sobre linguagem, abordamos o estudo do princípio dialógico, princípio axial para este estudo, presente em todas as manifestações linguísticas mencionadas. Na segunda parte, apresentamos as estratégias utilizadas nas discussões promovidas pelas leituras.

1.1 TRABALHOS SOCIAIS: LÍNGUA, TEXTO, DISCURSO, LEITURA

A língua, concebida como ação humana, é um fator constituinte da individualidade (BARROS, 2003); não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma relação interativa e constitutiva, uma relação que transforma (ORLANDI, 1996). Assim, as palavras estão carregadas de ideologia (BAKHTIN, 1981) e as instituições sociais, sendo as encarregadas de internalizar a língua oficial, concomitantemente expandem a ideologia predominante (CASSANY, 2008).

Como um dos suportes da realidade constituída, a escola, desde muito cedo, contribui com a internalização, pela criança, dos valores e interesses de uma dada cultura, levando-a a assumi-los como próprios a partir de interações sociais permeadas de sentidos (FREITAS, 1994). Outros autores destacam o fator social tanto na formação da individualidade e da atividade mental quanto na aquisição de conhecimento (BAKHTIN, 2003, BRAIT, 2005), assim como Barros (2003), que afirma serem as vozes sociais um fator determinante na constituição do sujeito e, por isso, estão presentes em sua fala.

Se atentarmos para o fato de que, na perspectiva bakhtiniana, a consciência individual se origina na interação e que o universo do social prima sobre a consciência individual (BAKHTIN, 2003), tendo em vista o infinito diálogo da cultura por ele concebido, inferimos

que a realidade é, por meio do diálogo social, semioticamente interiorizada pela consciência, que se manifesta semiótica e responsivamente ao já dito, sendo também condicionada pela réplica ainda não dita, mas sim prevista. Portanto, se temos presente que na escola se produz uma importantíssima interação do ser humano, cujo eixo principal é a linguagem, em uma idade em que o cérebro está se desenvolvendo e se constituindo, podemos concluir que a consciência individual impregna-se de tudo aquilo que as instituições de ensino e o contexto familiar nela inculcam. Ambos os meios estabelecem e instauram a primeira visão de mundo que experimentamos. E a linguagem representa um importante papel nesta aprendizagem.

Ponzio (2008), por sua vez, concebe o signo como resultado de um processo no qual se entrecruzam relações, processo que possui um sentido global e unitário, inseparável das situações comunicativas concretas, nascidas na interação social e permeadas de valores e significação ideológica. Nessa concepção, ao explicitar a linguagem como um processo, parece estar presente, como está em Orlandi (1999), a ideia de ação humana que produz um resultado, ou melhor, o resultado de um trabalho. Koch (2011), seguindo Bakhtin (2003), também propõe a visão de um sujeito psicossocial, influenciado pelo social enquanto constituído interativamente, porém, capaz de participar ativamente na reprodução do social ao interagir voluntariamente, para defini-lo ou simplesmente para atualizá-lo, nas trocas verbais que confirmam imagens e representações anteriores, assumindo-as conforme sua inserção em uma dada formação social e discursiva, cujas tradições e rotinas devem perpetuar-se.

A perspectiva do discurso estabelece um objeto-linguagem distinto daquele proposto e divulgado pela linguística tradicional, porque, além de considerar seu produto, objetiva incluir os processos em que se constitui o fenômeno linguístico. É por isso que a ênfase dessa abordagem está no caráter transformador da linguagem, porque esta age sobre a natureza e em sintonia com o homem. A palavra ação, nessa corrente, tem um sentido particular. O ser humano não pode ser dissociado nem de sua cultura (produto da ação de seus antecessores), nem da natureza (meio físico em que atua), e a linguagem é concebida como interação, como trabalho, definida na relação entre o homem e a realidade natural ou social. Assim, a linguagem

é um trabalho simbólico, mas ainda assim, um trabalho. Uma consequência indesejável quando se fala em mediação é a de pensá-la no sentido de colocar a linguagem como instrumento. De nossa parte, ao contrário, consideramos a mediação como relação constitutiva, como ação que transforma. (ORLANDI, 1999, p. 17)

É por isso que o estudo da linguagem não pode dissociar-se da sociedade que a produz. A respeito da linguagem e do poder simbólico que esta exerce, Bourdieu (2008) observa que as ciências sociais estudam realidades que previamente receberam signos e siglas, tendo sido, dessa forma, classificadas. Ele ressalta a importância dessa ação criadora de nomear e classificar a realidade, já que por meio dessa atividade, que afeta os processos constitutivos dos fenômenos sociais, estes são, por sua vez, determinados. Pela ação de adjudicar nomes ao mundo social, prossegue o autor, se estabelece ou se estrutura a percepção dos agentes sociais a respeito desse mundo (BOURDIEU, 2008).

“Dado que as estruturas mentais são estruturas sociais interiorizadas” (BOURDIEU, 2000, p. 97), as instituições ou autoridades reconhecidas como legítimas pelo grupo social constroem o consenso comum como constroem a realidade, isto é, por meio da palavra, “dos rituais ou toda outra forma de expressão estereotipada” (BOURDIEU, 2008, p. 82). Assim, a ação pedagógica, que impõe significados e valores como verdadeiros e legítimos, constitui uma expressão de violência simbólica, já que, propositalmente, não explicita as relações de força presentes nas instituições e nos construtos culturais, dissimulando-os sob uma máscara de neutralidade.

Já no início do século XX, Bakhtin (1981) considerava o signo verbal como o signo ideológico por excelência. A palavra, signo verbal, nasce na relação dialógica, pois

[a] vida da palavra consiste em passar de boca em boca, de um contexto ao outro, de um grupo social a outro, de uma geração a outra. Comportando-se dessa forma, a palavra não esquece o caminho percorrido, e não pode se livrar de todos esses contextos dos quais antes fez parte. Todo membro da comunidade lingüística se coloca ante a palavra, não como palavra neutra da língua, livre de intenções, mas habitada por vozes alheias. O falante recebe a palavra de uma voz de outrem, e cheia de vozes outras. A palavra chega ao seu contexto vinda de outro contexto e também cheia de intenções alheias. (BAKHTIN, 1981, p. 234)

Assim, vemos a atualidade do pensamento bakhtiniano, que percebe a palavra como construtora de sentidos do mundo, carregada de significados a partir dos quais o sujeito concebe o mundo como um texto e um contexto. Tanto a língua integra a vida se valendo de enunciados concretos, como os enunciados concretos transmitem a vida para a língua (BAKHTIN, 2003). A seguir tratamos sobre o princípio dialógico, dada sua importância neste estudo.

1.1.1 O dialogismo ou natureza dialógica da linguagem

O dialogismo é conceito-chave em toda a obra bakhtiniana. Ele estabelece a interação verbal como eixo social constituinte da linguagem, da formação da individualidade, assim como também dos discursos instaurados nos enunciados. Bakhtin (2003) concebe dialogicamente a formação do sujeito por meio da interação verbal. A consciência do sujeito ancora na palavra, que surgiu de outras palavras no diálogo social. Então, a consciência individual se constrói na interação verbal, na atividade dialógica que a constitui semioticamente. A esse respeito, Dahlet (2005, p. 55) visualiza no princípio dialógico bakhtiniano o enlace de três posicionamentos, “um sobre a natureza do social: a socialidade é de essência intersubjetiva. Um segundo sobre a natureza do signo: o signo é para agir. Um terceiro, enfim, sobre a natureza do sujeito: o sujeito é feito do que ele não é”. O conhecimento e a individualidade do homem só podem ser dialógicos ao longo de sua vida, vindo do exterior para o interior. O *eu* começa através do olhar do outro.

A dialogia está presente nas relações que se travam entre as vozes sociais dos enunciados produzidos pelos seres humanos em sociedade; falas que, ao serem apropriadas e internalizadas, tornam-se fundadoras da individualidade. Assim, nenhuma palavra é nossa, já que está permeada de outras vozes anteriores e nós somos produzidos pela linguagem, na perspectiva do discurso (BARROS, 2003). As palavras chegam de outras palavras, “antes de tudo, palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas alheias palavras” com o auxílio de outras palavras alheias (não ouvidas anteriormente) e em seguida nas minhas palavras, já de índole criadora” (BAKHTIN, 2003, p. 402).

Nenhum enunciado é o primeiro, isto é, o locutor o internalizou a partir da interação com outros interlocutores e, num sentido mais amplo, é produto de uma situação social complexa em que surgiu (DAHLET, 2005). Para Bakhtin (citado em DAHLET, 2005, p. 59), o conhecimento do sujeito só pode ser dialógico, portanto, nega a “possibilidade de conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz, já que ele só pode ser apreendido como uma propriedade das vozes que enuncia” por meio dos diálogos que surgem sempre como respostas a enunciados anteriores, pois o dialogismo é uma atividade responsiva. Nessa visão, o subjetivismo perde lugar, o sujeito não é o centro das relações dialógicas, mas sim as vozes sociais que o construíram, presentes em sua fala (BARROS, 2003). A enunciação do sujeito falante, construída a partir dos *não eu*, pode significar um sujeito “qualitativamente distinto da

soma de suas partes”, em que a assimilação do externo interiorizada e organizada produz uma forma particular de dizer a alteridade (DAHLET, 2005, p. 63).

Bakhtin (2003) entende que o interlocutor recebe a fala do outro e com ela concorda, ou a refuta, a completa, a aplica etc. A atitude responsiva se desenvolve ao longo de toda a vida do ouvinte, começando na sua primeira infância. Em consequência disso, a compreensão, como o diálogo, não é um ato passivo, senão um posicionamento ativo frente às palavras de outro, isto é, “toda compreensão é prenhe de resposta e, nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Essa compreensão responsiva pode realizar-se de forma imediata, logo após o enunciado pronunciado, mas também pode permanecer silenciosa, porém, responsiva de efeito retardado, já que mais tarde o ativamente compreendido pode se tornar parte dos discursos ou comportamentos posteriores. Faz-se importante ressaltar que, de acordo com essa ótica, em grande parte dos gêneros da comunicação cultural, espera-se um entendimento ativamente responsivo de efeito retardado. Cada locução ou comportamento constitui um elo dentro de uma infinita corrente de enunciados, em que uns se originam como resposta imediata de outros ou mediada por outros (BAKHTIN, 2003). Em outras palavras, “o falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275).

O enunciado – visto como unidade da comunicação discursiva que transmite sentido – ocorre na alternância do diálogo social entre os sujeitos do discurso. A característica que o diferencia da oração, ou do conjunto de orações, é a intencionalidade. Assim, no entremeado de vozes presentes nos enunciados acontece a dialogização dessa multivocidade, enfrentando-se ou complementando-se, à procura de significado compartilhado (BAKHTIN, 2003; MARCHEZAN, 2006; FIORIN, 2003). Desse modo, as réplicas do diálogo representam o aspecto contextualizado das relações dialéticas da sociedade.

O dialogismo impregna a linguagem, o texto e o discurso e se alonga na leitura dos mesmos. O livro, segundo Bakhtin (2006), constitui uma interação verbal escrita para ser objeto de discussões, estudado, comentado e criticado, sem esquecer que também levanta reações impressas institucionalizadas, em diferentes esferas da comunicação verbal. Ainda, esse ato de fala impresso se orienta e responde a outros anteriores, relacionados com a mesma esfera de atividades. Esse diálogo “entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define”, é apontado por Barros (2003, p. 4) como “o princípio que costura o conjunto das investigações de Bakhtin”. As obras literárias, como os textos em geral, também

são pensados para a resposta dos leitores. A compreensão leitora é uma atitude reponsiva ativa.

O pensamento bakhtiniano, além de ressaltar a imbricação da linguagem com a consciência individual, destaca, ainda, a estreita relação entre linguagem e ideologia, outra ideia que deve ser vista de forma dinâmica, dialética e concreta, sempre oscilando entre a instabilidade e a estabilidade. Contudo, não na aceitação da primazia do sistema e das estruturas da sociedade em questão, mas no movimento permanente de contradições antagônicas que lutam por prevalecer e se impor nela (MIOTELLO, 2005). A ideologia manifesta-se na ação social, nas interações dos homens em busca de influir na conduta dos outros; ademais, também está presente como ação constituinte na família, na escola, assim como nas relações de trabalho, de poder e de reprodução social, como interpretação da realidade.

Para Bakhtin (2006), se a realidade é percebida tal como ela é, compreende-se que há uma ideologia oficial estável e uma ideologia do cotidiano, contraditória, plural, instável e diversificada, assim chamada porque se instaura na esfera da criação ideológica das relações cotidianas. Seguindo o pensamento de Bakhtin, poder-se-ia caracterizar a ideologia como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens. Essa concepção compreende a ideologia dominante e a ideologia do cotidiano, em esferas diferentes e em relação dialética (MIOTELLO, 2005). Todas as esferas se entrelaçam em constante interação. As pequenas mudanças do cotidiano entram em atrito com a ideologia dominante, que as assimila e, assim, deixam de pertencer ao cotidiano, numa cadeia de adaptações que se sucedem para garantir a estabilidade.

O Círculo de Bakhtin, por sua vez, usa o termo ideologia para “designar o universo dos produtos do espírito humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual” (FARACO, 2010, p. 46). Comenta Faraco (2010) que os termos ideologia e ideológico, na perspectiva dos autores do Círculo, não têm sentido restritivo nem negativo. Eles sustentam, ainda, que todo enunciado é sempre ideológico, porque se dá na esfera da atividade intelectual e expressa sempre uma atitude valorativa do enunciante. As acepções da palavra ideologia ou ideologias ou ideológico evidenciam a pluralidade do signo ideológico, por sua capacidade para se adaptar a diferentes contextos.

As ideologias se expressam pela linguagem, no sentido amplo do termo, que utiliza imagens, signos gráficos e fonéticos. As palavras estão sempre carregadas de outras palavras, de pontos de vista, de ênfases subjetivas e acentos, marcados pela história social particular do indivíduo. É por isso que o Círculo de Bakhtin sustenta que as palavras não apenas refletem o

mundo, mas que, principalmente, o refratam (FARACO, 2010). A refração produzida pela linguagem implica, além da referência descritiva, a representação construtiva da realidade. Não só nos referimos à realidade com as palavras, mas também a construímos, já que quem garante a legitimidade da representação sígnica são os grupos sociais, que as colorem de valorações diversas e confrontadas, segundo os interesses em jogo. As produções ideológicas se materializam em signos e pertencem, portanto, ao campo da semiótica. A palavra, seguindo esse raciocínio, é uma arena em miniatura (BAKHTIN, 2006), é a manifestação da consciência verbalmente constituída. Os signos verbais se concatenam para dar vida aos textos, o que discutimos a seguir.

1.2 CONCEITOS DE TEXTO

Para Bakhtin (2003), o homem se expressa criando textos, a ponto de, fora do texto, não estar em face às ciências humanas. Porém, os conceitos de texto, discurso e enunciação são dificilmente delimitáveis, pois, na prática, se imbricam reciprocamente. A enunciação faz parte de uma relação sócio-histórica específica, como manifestação textual viva, e não apenas como texto concebido atendendo à relação entre unidades linguísticas pertencentes à língua como sistema (i.e., frases e orações). Em alguns trechos de sua obra, aparecem equiparados enunciação e texto:

[o] texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientemos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, possível apenas dentro das fronteiras de um texto (e não entre texto e contextos), entre os elementos abstratos desse texto (os *signos* dentro do texto), e que é indispensável para uma primeira etapa da compreensão (compreensão da significação e não do sentido). Por trás desse contato, há o contato entre indivíduos e não de coisas. (BAKHTIN, 2003, p. 401)

Em outras palavras, os indivíduos, em contato com textos e contextos que, na verdade, também são textos, os fazem criar vida a partir de uma compreensão ativa, como vemos adiante. Na concepção bakhtiniana, o texto constitui uma trama tecida por vozes que se complementam ou discrepam, dialogam ou se confrontam, pois representam as relações dialéticas da sociedade (BARROS, 2003). Entretanto, Barros (2003) nos alerta que nas

anotações de Bakhtin não é fácil distinguir os conceitos de enunciado, texto e discurso, já que aparecem ao longo de sua obra com o mesmo significado. Podemos exemplificar o dizer de Barros com o fato de Bakhtin (2003) considerar como enunciados concretos os anais, os tratados, os textos de leis, os documentos de escritório e outros. Em outros momentos, texto e enunciado se distinguem quando se referem ao discurso como uma ilusão do sujeito, o qual não percebe estar repetindo uma linguagem estabelecida dentro de certas possibilidades também previstas. Ainda, Bakhtin trata o texto como unidade de manifestação do pensamento, da emoção, do sentido, do significado. Para ele, todo texto se vincula responsivamente a outros textos em relação dialógica, como uma tomada de posição. O texto se tornaria enunciado quando há intencionalidade e interação dialógica. Dessa forma, seria a externalização do enunciado, enquanto o enunciado é uma tomada de posição com sentido. Em alguns momentos, Bakhtin (2003) explica os tipos de enunciados, ou gêneros discursivos, e os descreve como correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem, parecendo associá-los à ideia de texto. Quando trata do enunciado como unidade da comunicação discursiva, o define como unidade real da comunicação, aproximando-o do conceito de texto. Bakhtin (2003) expressa que os enunciados compreendem a visão valorativa do falante, seus juízos de valores e emoções, assim como compreendem também o objeto de seu discurso e o sistema da língua. Podemos concluir, assim, que há uma relação estreita entre esses conceitos dentro dessa ótica.

A possibilidade de chegar ao homem concreto se dá por meio de textos, que materializam em signos verbais os conhecimentos, as emoções e as atividades do ser humano. O homem se expressa criando textos, primeiramente falados e, em seguida, escritos. Os textos e a leitura de textos, então, assumem um papel relevante na constituição da consciência e do conhecimento dos indivíduos (FREITAS, 1994). Para Koch (2011), bem como para os autores citados, o texto pode ser pensado como um lugar em que se constituem os sujeitos, mediante interações linguísticas e sociais que ativam as funções cognitivas individuais. Os textos, servindo-se de linguagens diversas, formam a identidade do sujeito. Assim explica-se a existência, nos textos, de uma variada gama de implícitos, de não ditos apenas compreensíveis no contexto sociocognitivo dos interagentes. Como eventos dialógicos complexos para os quais confluem ações linguísticas, cognitivas e sociais, eles permitem o diálogo interpessoal a partir de qualquer lugar da história, do espaço e/ou do grupo social. O texto, pensado como entrelaçamento de signos que alimentam a enunciação, se diferencia da frase isolada ou do conjunto de frases por estas não terem intencionalidade comunicativa, e por não oferecerem resposta a outras, nem delas exigirem resposta (BAKHTIN, 2003; PONZIO, 2008).

Em interlocução com eles, a concepção de texto de Fairclough (2001) parece englobar, também, a visão que relaciona o linguístico com o social. Para o autor (idem, p. 22), qualquer evento discursivo (exemplo de discurso) abrange três dimensões:

[...] é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do “texto” cuida da análise lingüística de textos. A dimensão de “prática discursiva”, como “interação” na concepção “texto e interação” de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual [...]. A dimensão de “prática social” cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva [...].

Fairclough (2001) propõe uma tentativa de “reunir a análise lingüística e a teoria social” focada num sentido socioteórico de discurso entendido como texto e interação. Observamos nessa posição, como exposto no início, a dificuldade de separar os conceitos de texto e discurso. No próximo tópico, abordamos o texto e sua relação com o discurso.

1.3 TEXTO E DISCURSO

Na perspectiva do discurso, encontramos o conceito de texto entendido como unidade de análise do discurso, constituindo uma unidade complexa de significação em relação a uma situação determinada. Existe uma relação necessária entre texto e discurso, pois é no texto que se materializa o processo de interlocução entre falante e ouvinte:

[e]m termos de interação, podemos dizer que o domínio de cada um dos interlocutores, em si, é parcial e só tem a unidade no/do texto [...] o texto é unidade do processo de significação, é a totalidade da qual se parte na análise da estruturação do discurso. (ORLANDI, 1996, p. 159)

O enunciado total ou texto tem relação com a noção de discurso, considerado como linguagem em interação, visto a partir de uma ótica que destaca ser a existência da linguagem social. Vemos assim que, para explicar o texto nessa concepção, é necessário relacionar texto (conceito analítico) com discurso (conceito teórico e metodológico), pois ambos se complementam. Podemos distinguir várias classes de textos, de acordo com as relações estabelecidas entre os locutores: um comício, uma palestra, uma conversa, uma aula etc. A

soma de frases e/ou de interlocutores não configura um texto, visto constituir-se este em um espaço simbólico relacionado com seu contexto e com outros textos, ou seja, existe uma intertextualidade com os textos nos quais se origina e para os quais se direciona e, ainda, com relação aos textos que poderiam originar-se naquelas condições de produção (ORLANDI, 1996). Afirma-se, desse modo, que a intertextualidade é um dos fatores que instauram a unidade do texto. Teríamos, aqui, um paralelismo entre o pensamento de Orlandi e o de Bakhtin, os quais concebem o conhecimento humano como constituído dialogicamente num diálogo universal.

Em outros termos, há um paralelismo entre a noção de texto e a de diálogo, por ser a unidade de ambos de caráter dialógico; o caráter dialógico está na base de toda reflexão sobre a linguagem, assim como está presente em qualquer texto (ORLANDI, 1996). No diálogo que instaura a individualidade, a palavra do “outro” chega carregada de vozes alheias, vinda de outro contexto e impregnada de intenções alheias (BAKHTIN, 2003). O discurso, até então considerado objeto da retórica, a partir de Bakhtin se relaciona com a linguística. Para ele, o discurso é uma realidade aparente do falante, pois, longe de ser autônomo, é, na realidade, constituído e internalizado na interação social. Esta contribuição precursora ampliou o campo da linguística, ligando o contexto e o discurso à linguagem (FIORIN, 2006).

É possível ver que, como Bakhtin (2003), Orlandi (1996) relaciona as noções de texto e discurso. Considerada a linguagem como atividade essencialmente social, o discurso é a linguagem em interação, ou, dito de outra forma, o conceito de discurso considera o contexto e também a relação entre os interlocutores, elementos integradores da significação do que se diz. Nessa ótica, o discurso é lugar social, é o espaço em que a língua se converte em fala. O discurso compreende as ideias de: conflito de forças entre os lugares dos interlocutores; expressão de sentido; intertextualidade; interdiscursividade; antecipação (pela qual nos representamos e representamos o outro da interação). Todos esses elementos são ingredientes que constituem a tensão do discurso. Decorre daí a sua posição de considerar a linguagem como trabalho humano e o discurso como ação social. Observa-se, no trecho seguinte, ao explicar as condições de produção, uma alusão ao conceito bakhtiniano de discurso:

[e]m relação a essas formações imaginárias e aos fatores que contam nelas, devemos lembrar a ilusão subjetiva que é constitutiva do sujeito falante, isto é, o fato de que ele produz linguagem e também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva do seu discurso quando, na verdade, o seu dizer nasce em outros discursos. Do ponto de vista discursivo, as palavras, os textos, são partes de formações discursivas que, por sua vez, são partes de formações ideológicas. Como as formações discursivas determinam o que

pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, assim é que se considera o discurso como fenômeno social. (ORLANDI, 1996, p. 158)

Por serem dialógicos, linguagem e discurso se instauram entre interlocutores, conforme vimos anteriormente. Todo texto também supõe uma relação dialógica (seja uma aula, uma conferência, uma conversa, um livro, um jornal etc.). Dessa forma, linguagem, texto e discurso são conceitos necessariamente impregnados de dialogismo (BAKHTIN, 2003; BRAIT, 2005), formados segundo um processo ou trabalho social (ORLANDI, 1999).

Fairclough (2001), por sua vez, reúne a noção de discurso do ponto de vista sócio-teórico da análise do discurso (no sentido de texto e interação) com a análise linguística. Para ele, todo evento discursivo é, ao mesmo tempo, um texto, uma prática discursiva e uma prática social, abrangendo neste conceito outras manifestações simbólicas, como as imagens visuais. O discurso serve como instrumento privilegiado para a reprodução social moderna, para impor um dado conceito de realidade, envolvendo os sujeitos mediante uma imposição simbólica efetiva, sem questionamentos, criada e reforçada pela força sem que assim seja percebida, como também vimos em Bourdieu (2005).

As mudanças no uso linguístico são percebidas como fator integrador nas mudanças sociais e culturais mais amplas. Para exemplificar, Fairclough (2001) coloca o fato do deslocamento da educação, da assistência médica e das artes para a área comercial, fenômeno ocorrido nas últimas décadas do século XX. Esse movimento precisou de mudanças nas práticas discursivas para que a educação e a saúde deixassem de ser vistas como serviços essenciais a serem prestados pelo Estado para serem vistas como atividades meramente comerciais, isto é, lucrativas, exploradas por empresários particulares. Como consequência, o conhecimento perdeu rigor científico e o ensino passou a ser mais uma mercadoria que a publicidade deve maquiagem e vender. Relexicalizaram o aluno, que agora é cliente; no âmbito da saúde, o antes paciente agora não é mais que um cliente; e os planos de saúde, como os cursos, são pacotes a serem consumidos, divididos em prestações, cuja inadimplência gera multas e juros. Essas mudanças discursivas, divulgadas eficientemente pela mídia, constituíram as mudanças que transformaram as identidades sociais e as relações sociais. Os cidadãos não têm opções, uma vez que as alternativas são prefixadas, nem direito a reclamar; eles têm de se conformar com as mudanças impostas pelo setor econômico e financeiro.

Em meio a essas mudanças no cenário mundial, observa-se, cada vez mais, o destaque do discurso nas transformações sociais. A abordagem crítica da análise do discurso segundo Fairclough (2001) se caracteriza não só pela descrição das práticas discursivas, mas também

pela consideração do discurso como construto resultante das relações de poder e das ideologias hegemônicas. Essas abordagens revelam os efeitos moldadores e transformadores do discurso dominante sobre as identidades sociais, sobre as relações sociais, assim como sobre os conhecimentos e as crenças de uma determinada sociedade, sem que se questionem nem se percebam como provenientes de fora, como já apontara Bakhtin (2006). As mudanças são assimiladas e internalizadas como próprias pelos sujeitos, mediante a difusão nos meios de comunicação e nas instituições do Estado.

A ênfase da linguística crítica é a percepção da língua como instrumento hábil de confirmação e justificação das instituições, que adaptam o discurso de acordo com seus interesses. Essa corrente crítica, na vertente americana, baseou-se na Hipótese Sapir/Whorf (WHORF, 1956), a qual sustentava, já nos primórdios dos estudos linguísticos, que a linguagem representa as visões de mundo de seus falantes, cujas variantes, dentro de uma língua, advém dos diferentes pontos de vista societários. Por outra parte, a linguística crítica se propõe a desentranhar os sentidos dos discursos atentando para a análise linguística, para a interação e para as relações sociais em sentido amplo. Pelo estudo do vocabulário e da gramática dos textos, os autores pretendem desvelar o conteúdo ideacional. Para exemplificar, por meio do emprego da nominalização e da apassivação, os textos divulgados na mídia mudam a mensagem quando a matéria jornalística aponta que manifestantes são mortos, em lugar de dizer que a polícia mata manifestantes (FAIRCLOUGH, 2001); ou, ainda, quando dizem que ações aéreas tem efeitos colaterais em vez de dizerem que os bombardeios sobre Kabul provocaram vítimas civis (CASSANY, 2008). O primeiro é um exemplo de apassivação e o segundo de nominalização. Podemos observar, nesses exemplos, uma abordagem crítica do discurso, que objetiva alcançar as entrelinhas de uma ideologia determinada. Assim, o significado do mundo é construído pelo discurso (FAIRCLOUGH, 2001).

Nas práticas de leitura, é necessário considerar que não há textos neutros, por mais simples que pareçam. Nem os textos científicos são objetivos, já que servem para sustentar pontos de vista de estratos sociais hegemônicos que, precisamente por meio deles, preservam seu *status* de prestígio. Os diversos tipos textuais, sejam em pedra, papiro, madeira, papel, em forma de editais, pregões, textos religiosos etc., ao longo da história têm servido para impor formas determinadas de organização social e política, de acordo com os interesses de alguns indivíduos ou coletivos (CASSANY, 2008). A leitura crítica objetiva desvendar os diferentes discursos com que nos deparamos todos os dias.

Como construímos os significados do que lemos? Atualmente se entende que o significado de um texto não é único, não se encontra só nas linhas do texto, nem é independente do contexto do leitor, de sua comunidade e da conjuntura na qual está inserido. Para compreender, o leitor lança mão de seu conhecimento prévio, situado e herdado socialmente, assim como também considera que o texto depende de variáveis sociais, históricas, políticas e culturais, já que foi escrito a partir de uma perspectiva específica (por exemplo, feminista ou machista) e de uma classe social dada. E, ainda, porque o autor teve uma intenção ao escrevê-lo, embora o texto pareça sutilmente neutro, como no caso das informações jornalísticas e dos artigos científicos (BAKHTIN, 2006; CASSANY, 2008).

Compreender um discurso é, nesse sentido, compreender o mundo em que estamos inseridos. Para isso, é necessário desenvolver um pensamento crítico, da mesma forma como é indispensável cuidar para que o aluno ou leitor seja bem informado, autônomo, questionador, racional e social, responsável por si mesmo e tolerante na interação com os outros (CASSANY, 2008). Assim, a criticidade deve entrar na educação com sentido social, segundo Freire (2011), pois ler não é uma habilidade cognitiva independente de pessoas e contextos, e sim um meio para interagir e modificar a sociedade, de desenvolver a consciência política dos oprimidos para conscientizá-los de sua real situação.

1.4 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA

A palavra “leitura” no dicionário tem várias acepções. Utiliza-se para designar: a) o ato ou efeito de ler; b) aquilo que se lê; c) a ação ou o efeito de decifrar; d) a ação ou o efeito de tomar conhecimento; e) a arte de ler; f) a análise e interpretação que se faz de uma obra; g) a arte de ler: ensinar leitura aos meninos (GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE, 1998). O vocábulo deriva do latim, *lectura*, que tem relação com a ação de colher frutos, ou *leggere*.

Para ler é preciso que haja um texto, portanto, os conceitos leitura e texto são interdependentes. Texto é qualquer manifestação verbal com unidade de sentido utilizada numa situação comunicativa concreta (CASSANY, 2008). Para esse autor, a forma como hoje lemos deve ser entendida a partir de uma perspectiva histórica. Na concepção linguística de leitura, acredita-se que o significado do texto consiste numa decodificação literal das palavras, relacionadas entre si pelo sentido. Portanto, linguisticamente, o sentido do texto é único e independente do leitor e de suas circunstâncias (CASSANY, 2008).

Por outro lado, a concepção psicolinguística, segundo Cassany (2008), afirma que o significado do texto não está nele nem nas palavras que o constituem e tampouco é único. O significado está na mente do leitor, depende das suas circunstâncias e da sua experiência de mundo. O autor (2008, p. 132) afirma que:

[c]oncretamente, de acordo com a concepção psicolinguística, ler não exige só conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Requer também desenvolver as habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender: apontar conhecimentos prévios, fazer inferências, formular hipóteses e sabê-las verificar ou reformular etc.

Consequentemente, nessa concepção o significado textual não está pré-estabelecido, pois é o leitor que o constrói mentalmente. Por último, para o mesmo autor, a concepção sociocultural não coloca este ponto em discussão, nem discute se as palavras constituem uma parte importante do discurso. Todavia, realça que é necessário levar em conta a origem social do discurso, já que o significado das palavras e, por outro lado, os conhecimentos prévios, só podem ser desenvolvidos na interação do leitor com uma comunidade de fala determinada. Essa concepção também analisa o discurso do ponto de vista do autor: “O discurso não surge do nada. Sempre há alguém detrás. O discurso reflete seus pontos de vista, sua visão do mundo. Compreender o discurso é compreender esta visão” (CASSANY, 2008, p. 33). Para a concepção sociocultural, o discurso, o autor do discurso e o leitor não podem ser considerados isoladamente.

Interessa destacar a observação de Orlandi (1999) de que, na perspectiva do discurso, não só se produz um sentido para as palavras, mas se impõe um modo de leitura dos termos. Isso quer dizer que quando se aprende a ler também se apreende o sistema de valores da instituição em que se instaura a leitura (CASSANY, 2008; BOURDIEU, 2008; FOUCAULT, 1986). No processo de ensino na instituição escolar, tanto Orlandi (1999) como Freire (2011), Jolibert (1991) e Solé (1992) salientam a importância do papel do professor como guia para encontrar, junto com os alunos, a intenção implícita e o posicionamento ideológico das leituras, não apenas para analisar aspectos linguísticos, mas para detectar quais valorações, crenças, mitos, ideologias e relações de poder determinam os textos. No tópico seguinte analisamos a leitura do discurso.

1.4.1 A leitura do discurso

Orlandi (1999) sugere várias acepções da palavra *leitura*, entre elas a compreensão de leitura como atribuição de sentidos, aí incluída tanto a leitura escrita como a oralidade; pode, além disso, significar “concepção”, como quando se diz “leitura de mundo”, que tem a ver com a noção de ideologia; em contexto acadêmico, leitura diz respeito à construção de um aparato teórico e metodológico, pois se diz, por exemplo: as leituras de Cervantes, de Platão etc.; há, também, a perspectiva discursiva, que atribui importância ao processo de instauração de sentidos, assim como a determinação histórica e ideológica dos sujeitos da escrita/leitura; a leitura contextualizada, por sua vez, relaciona autor/texto/leitor, que são os elementos básicos da leitura, envolvidos no processo de significação. A última perspectiva refuta a possibilidade de um texto transparente, de um autor onipotente e de um leitor onisciente. Finalmente, menciona a leitura parafrástica, mais ligada ao código, caracterizada pela atribuição de um único sentido ao texto, supostamente dado pelo autor e, oposta a esta, a leitura polissêmica, que procura atribuir múltiplos sentidos ao texto e que assegura uma relação com a compreensão do leitor (ORLANDI, 1999).

Para Orlandi (1996), a leitura é um processo que se fundamenta na noção de texto como unidade do discurso, espaço de interação entre autor e leitor em que ambos produzem sentido. Embora escrita e leitura ocorram em momentos diferentes, na primeira está inscrito o leitor e na segunda o leitor entra em contato e dialoga com o autor do texto. Por isso, Orlandi prefere falar em *condições de produção da leitura*¹ do texto. Essa interação lembra o conceito de dialogismo bakhtiniano, pois “o sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores” e depende desse processo de interação, em que os dois polos, autor/leitor, têm um domínio parcial. Sua unidade é a unidade do/no texto (ORLANDI, 1996, p. 180)².

Enquanto objeto teórico, o texto é inacabado, ainda que como objeto empírico “pode ser um objeto (um produto) acabado, com começo, meio e fim. No entanto, a análise do discurso lhe devolve sua incompletude, ou seja, [...] reinstala, [...] enquanto objeto empírico, as suas condições de produção” (ORLANDI, 1996, p. 181). Por um lado, há a intertextualidade, que o relaciona com produções textuais num espaço multitemporal e, por

¹ Em itálico no original.

² Pensado como “unidade complexa de significação - consideradas suas condições de realização - e procurando caracterizá-lo em termos de processo de interação, podemos ainda observar que o texto não é uma unidade completa, pois sua natureza é intervalar” (ORLANDI, 1996, p. 180), já que nem a adição de interlocutores nem a soma de frases instauram sua unidade. É no espaço discursivo dos interlocutores que se instaura o sentido do texto.

outro, a implicitação, que recupera a relação do dito com o não dito (BRAIT, 2003) e, conseqüentemente, reforçam esse caráter de não acabado. Nessa ótica que percebe o movimento interativo que constitui a linguagem, o processo de leitura exige a compreensão da existência necessária da interlocução (ORLANDI, 1996). Em concordância, Koch (2011) entende a compreensão textual como atividade interativa complexa realizada a partir dos elementos que aparecem na superfície textual, mas que necessita dos saberes do leitor e de sua colaboração para construir o sentido do evento comunicativo. Assim, o produtor do texto projeta um dizer que requer do ouvinte/leitor uma atividade construtiva de sentido, para a qual mobiliza todos os seus conhecimentos.

No ato de ler, o leitor se identifica com o texto ou o rejeita, enquanto se constitui como leitor e constitui o autor como tal. O texto, antes inacabado, se completa com sua ou suas leituras. Dessa forma, a leitura, como processo interativo, completa o texto e permite iniciar o processo de significação, configurando, assim, o lócus da discursividade.

Estamos frente a uma leitura polissêmica, aquela que assegura a relação com a compreensão do leitor, quando se outorgam vários significados ao texto, sem procurar apenas nas palavras o sentido que o autor quis atribuir à escrita. Nesta atitude leitora, o que caracteriza a incompletude do texto é a amplitude de sentidos possíveis, resultantes da situação discursiva em que se encontra o leitor, ou seja, os sentidos são originados em enunciados anteriores já realizados, previstos e determinados pelo social (ORLANDI, 1996), conforme uma formação discursiva. O conceito de formação discursiva é uma elaboração teórica e faz referência a uma ordem preestabelecida que atribui posições e relações a um espaço comum, funcionando e transformando-se conjuntamente de forma hierarquizada (FOUCAULT, 1986). Esses sistemas se encontram no interior do discurso e não foram introduzidos de fora. Consistem em um

feixe complexo de relações que funcionam como regra: prescreve o que deve estar compreendido em uma prática discursiva para que a tal prática se refira a um objeto determinado, para que acione uma dada enunciação, utilize um dado conceito ou organize uma estratégia específica. Definir um sistema de formação é caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 1979, p. 122)

As formações discursivas, juntamente com as formações ideológicas, são determinantes do discurso e, para perdurarem no tempo, não podem ser rígidas. Assim, elas permitem a incorporação de certas mudanças sem que se altere a regularidade das práticas discursivas. De acordo com o autor citado, uma formação discursiva torna compreensível o

sistema de regras que determina a transformação de um determinado conceito ou objeto, como, por exemplo, a aparição de uma dada enunciação, assim como as regras que entram em jogo para que as mudanças e elaborações que ocorrem nas práticas institucionais, sociais e econômicas de outros discursos possam integrar-se em um discurso dado, originando a repetição de referido processo ao longo do tempo, sem desintegrar o sistema.

A formação discursiva, na concepção de Orlandi (1996), se define por sua relação com a formação ideológica, que a delimita quanto à tipologia, ao estilo e ao registro. Cada formação ideológica abrange uma multiplicidade de atitudes, valorações e representações próprias de um grupo social, que dizem respeito, direta ou indiretamente, às posições e aos interesses de classes em conflito. Dessas formações ideológicas, fazem parte uma ou mais formações discursivas inter-relacionadas.

Para perceber o sentido do discurso, também é necessário entender que, no campo social, há um sistema que exerce coerções sociodiscursivas sobre as manifestações linguísticas, regulando a produção dos enunciados do ponto de vista ideológico, ou seja, valorativo e social, constituindo-se em uma gama de possibilidades do dizível (SARFATI, 2010). Assim, o discurso tem uma sistematização interna ou funcionamento discursivo, ou seja, há uma atividade que estrutura um dado discurso, de um dado falante para um dado interlocutor, com determinadas finalidades (ORLANDI, 1996). Nesse sentido, num discurso não estão apenas representados os interlocutores, mas também sua posição em relação a uma determinada formação ideológica. Isso se manifesta no funcionamento discursivo. O locutor/autor sabe que escreve para um interlocutor que pode concordar ou colaborar com ele. Pode, ainda, entrar em confronto ou discordar com o texto, por isso o locutor se posiciona para influenciar, seduzir, chocar, transformar, inculcar etc. (ORLANDI, 1996; CASSANY, 2008).

A antecipação da compreensão do leitor e a argumentação integram o funcionamento discursivo. O mecanismo de antecipação por parte do locutor/autor prevê o seu ouvinte/leitor e seu lugar social a partir de seu próprio lugar, como também prevê o que representará o leitor. Esse mecanismo consiste em um tipo de guia ou alerta no processo da criação textual, por meio do qual o autor elabora seu discurso antecipando o que o leitor pensará e prepara, ao mesmo tempo, as reações deste, utilizando estratégias argumentativas que lhe permitam chegar a ele, persuadi-lo, influenciá-lo, contrariá-lo voluntariamente ou despertar sua cumplicidade. A antecipação constitui seu próprio dizer e condiciona o mecanismo de argumentação a ser utilizado (ORLANDI, 1996). Para a autora, isso não significa que o locutor esteja dominado pelo leitor, como pensa a retórica, mas coloca o ouvinte como

constituente da relação, sem desvalorizar o papel e a posição do autor/locutor. Os conceitos anteriormente mencionados de formação discursiva, antecipação e argumentação podem ser relacionados com o dialogismo bakhtiniano, que ressalta a atitude responsiva ativa presente nas relações dialógicas, no caso autor/leitor, nas quais cada um dos interlocutores assume uma posição, de acordo com seu contexto social, seus conhecimentos e a intertextualidade que ativa durante o ato de ler.

O funcionamento discursivo do texto se desenvolve por meio de marcas estilísticas e formais que revelam o posicionamento ideológico do autor. Desvelá-lo está relacionado com a leitura por trás das linhas de Cassany (2008). Em concordância, Orlandi (1996) afirma que o funcionamento discursivo responde a uma formação discursiva determinada, que se externaliza nas marcas estilísticas e tipológicas que se constituem na relação da linguagem com as condições de produção e dizem respeito à formação ideológica do autor. Dessa forma, por estar constituída por procedimentos e elementos diversos nos dois polos da relação autor/leitor, a leitura pode ser considerada um processo.

Nesse sentido, Orlandi (1999) destaca a importância de questionar os processos de produção de leitura junto aos que trabalham com o ensino e se propõe a entender melhor o que representa a compreensão da leitura em termos de discurso. Em sua perspectiva, leitura seria perceber “a determinação histórica dos processos de significação” (ORLANDI, 1999, p. 101). Na reflexão sobre a determinação histórica dos processos de significação, a produção da leitura é vista como parte constitutiva desses processos. A leitura é o modo de relacionar o dito e o compreendido; a autora entende que nessa relação se origina a produção de sentidos. A leitura, assim, é um meio de comunicar ideologia por meio do discurso, que, segundo a perspectiva crítica, é a manifestação da relação do linguístico com o ideológico. Os sentidos são construídos nas leituras de todo tipo de texto, pois

[q]uando lemos, estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada. (ORLANDI, 1999, p. 101)

O analista do discurso entende que não há comunicação de informações na produção da linguagem, mas efeitos de sentido entre locutores, o que é denominado efeito leitor. Este é uma função variável, derivada das trocas verbais, determinadas pela relação histórica do sujeito com a ordem social. Compreender é refletir sobre a função do efeito leitor historicamente situado em relação à construção dos sentidos, que implica um processo, têm

alcance histórico, atualiza um passado e se projeta no futuro. Eco (2008, p. XI) fala do leitor como princípio ativo da interpretação, integrante do processo gerativo do texto. O texto exige do leitor um árduo trabalho de cooperação para preencher os espaços do não dito e do subentendido, que ficaram, por assim dizer, em branco. O texto é vislumbrado como uma máquina pressuposicional (ECO, 2008). Assim, o texto, porque sempre incompleto, deixa conteúdos implícitos para que o leitor os atualize. Essa opinião se aproxima também do dialogismo bakhtiniano, para o qual a compreensão não é uma mera percepção psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que de um texto gera outro. Compreender é uma resposta ativa, pelo que se depreende que, para Bakhtin (2003), a compreensão consiste em atividade dialógica (FARACO, 2010).

A principal causa da complexidade do texto é representada pelo seu entremeado de não ditos. Portanto, o leitor não pode ser passivo porque o texto precisa dele, conta com ele, pois é ele quem desde o início, do momento em que pensa em ler o livro, está disposto a cooperar com o texto. Assim, cabe ao leitor preencher as lacunas de sentido, descobrir as intenções do autor, encenar contextos, imaginar as personagens e as situações a partir das palavras escritas. O texto prevê o leitor, segundo Eco (2008), mais ainda, o constrói, sobretudo nos textos escritos, que não contam com o auxílio dos recursos extralinguísticos que colaboram na comunicação face a face. Ao organizar a estratégia textual para dar sentido à narração, o autor utiliza uma série de competências que o leitor deve compartilhar para atualizar o texto. Assim surge a figura de leitor modelo, aquele capaz de perceber as estratégias do escritor e de encontrar sentidos coerentes, como o verso de uma só relação. A leitura do leitor modelo seria a leitura válida nessa concepção, porque respeita a estratégia interna do texto. Por sua vez, o autor deve prever as interpretações e as competências do leitor como parte da própria estratégia gerativa. Sabemos hoje que compartilhar o código não é suficiente para entender efetivamente uma mensagem. Para decodificar uma mensagem é preciso ter competência variadamente circunstancial e capacidade passível de desencadear pressuposições; desconstruir o etnocentrismo; fazer inferências; entrever pistas contextuais; inferir o significado pelo contexto; fazer antecipações; desenvolver a predição; detectar estruturas; vislumbrar estratégias, posicionamentos e escolhas lexicais; rastrear a subjetividade; desenhar o mapa sociocultural etc. (ECO, 2008).

Concluindo o tema da compreensão de leitura com uma visão abrangente, poderíamos dizer com Orlandi (1999, p. 113) que “compreender, eu diria, é saber que o sentido poderia ser outro”. Relacionando as discussões anteriormente apresentadas, percebemos que a ênfase do conceito de leitura está na efetiva descoberta de sentidos plurais e no ato de vislumbrar que

ainda poderia haver outros à espera das estratégias dos leitores. Se confrontarmos o conceito apresentado por Orlandi (1996), o efeito leitor, é possível afirmar sua proximidade com o leitor por trás das linhas de Cassany (2008), com o conceito de compreensão interativa de Koch (2011), com a compreensão significativa de Solé (1998) e com a concepção de leitura de Freire (2011). É, na verdade, um leitor que constrói porque busca sentidos, indaga, perscruta. Quanto ao leitor modelo, ele é pensado como estratégia textual e como máquina pressuposicional, segundo postula Eco (2008).

1.4.2 O letramento

Segundo Cassany (2008), o conceito “crítico” relativo à leitura sofreu uma evolução ao longo do século XX na tradição humanístico-liberal. Em meados do século passado, o qualificativo “crítico” se referia a um alto nível da compreensão, que abrangia “capacidades várias como inferir, distinguir os fatos das opiniões ou a verdade da fantasia, detectar o viés ou o prejuízo, identificar a trama, analisar elementos literários, descobrir a intenção do autor ou fomentar a interpretação pessoal” (CASSANY, 2008, p. 81). Mas, para a teoria contemporânea do letramento, o conhecimento não pode ser considerado natural nem neutro. Ademais, tanto o conhecimento quanto a percepção da realidade, além do próprio papel do discurso, dependem do contexto sociocultural. Ler, além de ser um modo de transmitir dados, constitui “uma prática que reproduz a organização do poder. O discurso constrói as representações estabelecidas sobre a realidade (concepções, imaginários, opiniões)”. Portanto, é de vital importância desenvolver, no âmbito escolar, a consciência crítica do leitor. Assim, ele concorda ou não com as representações que lhe são apresentadas como verdadeiras, como “também com a distribuição do poder estabelecida” (CASSANY, 2008, p. 83).

Cassany (2008) denomina “literacidad”, ou, em português, letramento, ao aprender a perceber o que não aparece na superfície, isto é, nos prepara para sermos conscientes das intenções dos discursos do dia a dia e para reagirmos a eles. Os atos de letramento e as práticas de leitura e escrita acontecem em âmbitos e em instituições determinadas: escola, repartição judicial, universidade, empresa etc., que obedecem a certas regras, podendo observar-se neles elementos de uma práxis social complexa devidamente tipificada. Assim, para ler é necessário conhecer as singularidades de cada contexto social e particular: sua história, suas tradições, seus hábitos e suas práticas comunicativas. Deve-se ter conhecimento do gênero textual usado pelo autor e estar ciente do que os leitores dessa comunidade

entendem quando leem determinados autores. Tudo o que escrevemos ou lemos nos identifica com um coletivo no qual nos sentimos inseridos e que conforma nossa identidade (CASSANY, 2008).

Bagno (2002) corrobora essa questão ao dizer que letramento não é somente saber ler e escrever, mas, sim, saber exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade. Em outras palavras,

nenhum projeto educacional pode se contentar simplesmente em ensinar a ler e a escrever (isto é, em meramente alfabetizar), mas que deve oferecer aos indivíduos, uma vez alfabetizados, condições para o letramento, isto é, condições para o desenvolvimento cada vez mais intenso e extenso das habilidades de escrita e leitura. [...] No lugar da velha decoreba de nomenclatura e de aplicação mecânica de exercícios classificatórios, leitura de material variado (jornal, revista, literatura – especialmente literatura) em alta escala, e na própria escola. (BAGNO, 2002, p. 53)

Com as leituras praticadas em sala de aula de línguas, materna ou estrangeiras, à procura da polissemia do texto, dos implícitos, dos *não ditos* e das intenções do autor, pode-se trabalhar, seguindo o pensamento orlandiano, uma habilidade leitora que contribua com um entendimento maior do texto, que não se esgote em exercícios de verdadeiro e falso, de identificação de sinônimos e expressões idiomáticas. Por isso, Orlandi (1999) propõe a prática de uma leitura que questione o texto e investigue sua diversidade. Cremos ser possível inferir que a autora, assim como Freire (2008, p. 11), visa à leitura posterior de qualquer tipo de texto além da sala de aula: “[a] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Para ele, não é possível dissociar linguagem e realidade. A palavra lida no texto, impregnada pela primeira leitura, a de mundo, favorece a percepção crítica do próprio contexto, desta vez para transformá-lo.

O ensino bancário, destaca Freire (2011), consiste na transferência de conhecimentos do professor para o aluno, além de deformar a criatividade no processo educativo e não ensinar a aprender, mas, sim, a guardar na memória e a preservar o estado de coisas das relações de poder na sociedade. O caráter da mudança que redundará na humanização das massas menos favorecidas é eminentemente pedagógico. “E isto, a propaganda não faz” (FREIRE, 1987, p. 54). É o ensino reflexivo e crítico que leva à prática da liberdade, na ótica desse autor.

Freire (2011) propõe um educador problematizador, cujo dever é fomentar e ensinar o educando a ativar sua capacidade crítica ao aprender. O ensino conservador não redundará em benefícios para o desenvolvimento do aprendiz como ser humano, pelo contrário, o apassiva e

nele não desenvolve a capacidade de perguntar, investigar, comparar, criticar e criar. Também tolhe a criatividade do docente (FREIRE, 1987, 2011). O educador, na ótica do autor, trabalha na construção de um conhecimento vivo, impregnado de realidade, para que o educando possa relacionar o que leu com a vida de todos os dias. Já o intelectual memorizador não percebe essa relação, só repete o lido com propriedade, não pensa. Entretanto, a leitura verdadeira

me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo. Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. (FREIRE, 2011, p. 29)

Nessa perspectiva, o pensar certo do ponto de vista do docente compreende o seu desejo de superação e, ao mesmo tempo, o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. A figura do educador/mediador assume grande importância no processo de aprendizagem. Solé (1998), assim como Freire (2008, 2011), se ocupa também do processo mediador do professor, assentando-o em atividades concretas e sólidas, com amplo conhecimento psicológico e educativo, experiência, reflexividade, planejamento e avaliação da execução. Ela vincula a aprendizagem da leitura ao objetivo de ler para aprender, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de compreender os textos escritos de forma autônoma e crítica. Como Freire, Solé vincula a leitura da sala de aula com a leitura de mundo. Ademais, afirma que o processo de leitura constitui uma sucessão constante de elaboração e verificação de hipóteses, as quais permitem ao leitor construir uma interpretação viável a partir de seus conhecimentos prévios e seus objetivos de leitura. Além do uso de estratégias de leitura concretas, Solé (1998) salienta que se deve ensinar que as intenções do texto, ou seja, seu discurso implícito, obedecem a interesses do autor que espelham sua formação discursiva, interesses comerciais ou políticos e outros. A proposta de Solé de atingir uma compreensão leitora significativa concorda com a de Freire, Cassany, Orlandi e Fairclough, como vimos.

É preciso nos conscientizar de que a forma de ler é determinada por fatores sociais e históricos e que aprendemos a interpretar textos ao participarmos do contexto social em que estes são lidos e interpretados (CASSANY et al., 2003; CASSANY, 2008; SOLÉ, 1998; CANTÚ, 2005). A seguir discorreremos sobre o letramento crítico, conceito do qual Freire foi um importante precursor.

1.4.3 O letramento crítico

O letramento constitui uma atividade de natureza social, relacionada com a escrita, cujo objetivo não é apenas revelar as intenções dos textos ancoradas no contexto do autor do texto, mas, sim, dotar os aprendizes das condições necessárias para que participem criteriosamente da sociedade letrada em que estão inseridos. Essa atividade exercita a reflexão dos sujeitos a respeito da sociedade em que vivem e do lugar que nela ocupam, buscando a percepção das diferentes vozes da sociedade (BAPTISTA, 2010). Discorrendo a respeito do conceito de letramento, Baptista (2010) menciona que compreende todas as atividades, usos, finalidades e efeitos sociais da escrita que os sujeitos produzem ao ler ou escrever. Dessa forma, o letramento pressupõe o conhecimento e o exercício das habilidades de leitura e escrita, como caminhos para a obtenção de determinados resultados e para que certos objetivos sejam atingidos.

Conforme Cassany (2008), o letramento, ou *literacy*³, ou *literacidad*, ou *literacia* (a palavra adquire nomenclatura diferente segundo as línguas em que se estuda o conceito), permite ler de forma específica e diferente um correio eletrônico, um anúncio, um folheto de propaganda eleitoral, a bula de um medicamento, uma lei etc. O letramento procura entender as intenções entremeadas nas linhas dos textos para se chegar a uma leitura *por trás das linhas*, que compreenda as ideologias dos discursos que os permeiam e que os originaram. Lançando mão do conhecimento sociocultural do autor, de sua obra, enfim, de seu contexto, é mais fácil captar as intenções e a ideologia dos textos (CASSANY, 2008).

Nesse sentido, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 109), lemos que

o conceito de letramento se afasta de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais. Entendemos que a linguagem, quando considerada de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico. Essa é a razão que nos leva à concepção de letramento como prática sociocultural.

Assim, o letramento escolar implica a capacitação dos educandos para intervir em

³ O termo letramento vem do inglês *literacy*, tendo surgido em estudos a respeito da educação de adultos não escolarizados após 1970 e se estendido durante as duas décadas seguintes. Foi dicionarizado ao português como letramento em 2001, segundo Baptista (2010).

diversas áreas do conhecimento e em práticas profissionais, além de ensiná-los a se conscientizarem dos vários discursos que circulam na sociedade e no meio em que atuam. O ensino de línguas estrangeiras e, no caso em estudo, do espanhol, pode contribuir com o desenvolvimento do letramento dos alunos no âmbito escolar (BAPTISTA, 2010). A esse respeito, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM – (BRASIL, 2006) advertem da importância do ensino de línguas estrangeiras, em especial do espanhol, ressaltando sua função educacional de questionar o conceito de neutralidade linguística e discursiva e, ainda, de contribuir, via contato com ‘o outro’ da LE, com a formação da cidadania local e, ao mesmo tempo, global, a partir da percepção da alteridade, da heterogeneidade, da diversidade do mundo do espanhol, fazendo possível a reflexão sobre valores e bens culturais a serem analisados.

O letramento escolar focado apenas na prática de determinadas atividades letradas como resumos, descrições etc., não prepara os aprendizes para a compreensão das intenções que permeiam os textos em meio dos quais vivemos e nos construímos (ORLANDI, 1996), nem para filtrar as mensagens provenientes da mídia, que utiliza mecanismos sutis de persuasão e manipulação (GREGOLIN, 2003), para conduzir o comportamento das pessoas e também para criar necessidades fictícias.

Analizando a prática profissional, Oliveira (2010, p. 326) aponta que, se por um lado é voz corrente entre os professores falar em letramento e em gêneros textuais diferentes introduzidos pelos livros didáticos com a finalidade de alfabetizar letrando, por outro é preciso reconhecer que, na prática, isso “não se efetivou”, cabendo perguntar se houve efetiva apropriação desses conceitos na esfera profissional ou apenas mera divulgação. Grande parte dos professores que sofreram o impacto de cursos formativos promovidos pelo MEC “acaba desenvolvendo um trabalho intuitivo que mistura práticas tradicionais com um discurso pretensamente inovador, caracterizado por entendimentos equivocados” (OLIVEIRA, 2010, p. 327).

Baptista (2010) e Oliveira (2010) lembram que vivemos em uma conjuntura na qual se torna indispensável adquirir um multiletramento que permita aos estudantes ter consciência de que há um discurso escolar dominante, assim como de que os discursos são elaborados de acordo com as regras e as intenções das instituições sociais das quais emanam. Acrescentam, ainda, ser necessário atentar para o fato de que os discursos se caracterizam segundo seu lugar de origem, como, por exemplo, a cultura popular, letrada ou de massa. Atualmente, se impõe um letramento multicultural plurilíngue para facilitar a compreensão de textos provenientes das distintas culturas que perpassam nosso dia a dia. As autoras ressaltam que o letramento

escolar possibilitaria o entendimento de linguagens e semioses várias, como a imagética ou a musical, além das tradicionais oral e escrita. Finalmente, um passo mais à frente se encontra o letramento crítico, com o qual os aprendizes aprendem a distinguir as intenções e a ideologia dos textos (BAPTISTA, 2010; OLIVEIRA, 2010). Seguindo o raciocínio das autoras, com a abordagem do letramento crítico, a ação pedagógica se propõe a avaliar os discursos de diferentes vozes da sociedade, a relacionar os sentidos das leituras com o contexto histórico-social dos aprendizes e a estimular o questionamento, a percepção e a análise dos discursos subjacentes nos textos, contribuindo, desse modo, para desenvolver o espírito crítico.

De acordo com Baptista (2010), o processo de ensino e aprendizagem de uma língua e, portanto, da língua espanhola, deve incluir os aspectos socioculturais das sociedades em que ela é falada, como também a compreensão das estruturas de poder e ideologias que embasam os distintos discursos.

No caso do espanhol, trata-se de uma cultura diversa em sua multiplicidade (lembramos que são 23 os países hispanofalantes), constituindo, então, um terreno hábil para perceber a diversidade. Baptista (2010, p. 119) salienta a necessidade

de desenvolver o espírito crítico e preparar os alunos para compreender discursos de diversas mídias e culturas, tendo em conta as finalidades e intencionalidades presentes nos mais diversos textos que circulam na sociedade. Esse procedimento supõe provocar e fomentar questionamentos quanto aos sentidos produzidos e as suas implicações para os alunos enquanto sujeitos sociais e, ainda, envolvê-los na construção dos diferentes significados para não se tornarem consumidores passivos das diferentes ideologias.

Assim, se pela alfabetização se adquire o acesso e o uso do código escrito, pelo letramento crítico se espera dotar os sujeitos das condições necessárias que lhes permitam participar, ativa e reflexivamente, na sociedade à qual pertencem. A percepção da própria realidade e do lugar que se ocupa nela ajuda a ampliar a criticidade, ao mesmo tempo em que contribui para detectar os mecanismos concretos de apassivação a que estão sujeitos os indivíduos. A este respeito, Cassany (2008) observa que o conhecimento sobre as atividades cognitivas é muito importante, já que contribui para entender o funcionamento da mente no desenvolvimento da compreensão mediante hipóteses e inferências de dados empíricos. Contudo, esse conhecimento deixa de lado o fator sociocultural que, segundo o autor, é determinante de formas diferentes de ler e compreender, pois estas dependem de cada contexto. Os atuais PCNs assim se manifestam sobre o assunto (BRASIL, 2006, p. 99):

[a] visão estereotipada de povos e de suas culturas deve ser objeto de estudo das línguas estrangeiras, em associação com outras disciplinas curriculares. Esse tipo de reflexão possibilita ao aluno do ensino médio a aquisição de uma postura crítica quanto ao universo sociocultural que o cerca imediata e remotamente. Contribuem para a construção desse conceito a identificação de ícones culturais bem como a compreensão de que o fazer lingüístico está muitas vezes associado a preconceitos, clichês culturais e dogmas ideológicos, e que a língua não se desvincula do momento histórico.

Nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 91), explicita-se o conceito de cidadania, para, então, destacar-se o papel que compete às línguas estrangeiras na sua constituição:

[a]dmite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania.

Do texto podemos inferir a importância das aulas de LE na formação dos indivíduos. Esse documento destaca que falar em culturas diferentes é comumente associado a outras línguas e países estrangeiros, mas a compreensão de uma língua e de uma cultura estrangeira, mediada pelo conceito de letramento – visto como prática sociocultural – pode levar a entender a heterogeneidade como característica de todos os povos, culturas e linguagens, inclusive a própria cultura e Língua Materna (doravante LM).

1.4.4 Outra perspectiva do letramento crítico para uma redefinição de letramento crítico

Souza (2011) coloca o letramento crítico como fator possibilitador de mudanças na conjuntura histórica atual, em que as rivalidades, lutas e guerras pelo poder, assim como pelos recursos naturais, fazem com que os países menos desenvolvidos não consigam se estabelecer. O autor enfatiza o papel político e ético da criticidade na educação. Seguindo os ensinamentos de Freire (2005, citado por SOUZA, 2011), relaciona a compreensão com a invenção de um texto por parte do leitor. Distingue, ainda, uma maneira ingênua de ler o mundo, em que a realidade é identificada com a experiência como um dado natural incontestável, em contraposição a um saber mais rigoroso derivado da reflexão crítica. Num movimento dialógico permanente, a reflexão praticada na escola permitiria passar de uma leitura menos

ingênua da realidade a uma leitura crítica da mesma.

Quanto ao papel do letramento no cenário global, Souza (2011, p. 1) destaca que

[o] mundo globalizado contemporâneo traz consigo aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes, muitas vezes em situações de conflito. Se todas as partes envolvidas nos conflitos tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos.

Em interlocução com Freire, Souza (2011, p. 2) defende a “necessidade de promover o afastamento das leituras ingênuas do mundo para desenvolver leituras mais críticas” e afirma que se aprende a falar escutando primeiro e só depois falando. Dessa forma, a consciência do “eu” acontece quando o “eu” vira o “tu” do outro, aprender a escutar pode derivar da percepção histórico-social da palavra do outro, determinada pelo lócus sociocultural ao qual pertence. O entendimento da dependência histórica e social do meu dizer facilita a compreensão do dizer do outro sobre o meu dizer, assim como no dizer do outro (SOUZA, 2011; BAKHTIN, 2003). Assim, reconhecer as múltiplas vozes compreendidas no “eu” e no “outro” permitiria o entendimento da determinação de ambos os dizeres. Nessa compreensão da palavra mundo de Freire (2011), Souza (2011) sugere a possibilidade de dimensionar adequadamente o complexo papel das origens sociais e da história. Como visto, as várias leituras de um mesmo texto derivam das palavras, que chegam carregadas de outras palavras e das valorações dos outros no percurso da história (BAKHTIN, 2003). A consciência da multiplicidade de vozes procedentes da sociedade ao longo do tempo na voz do “eu” no presente poderia colaborar para extrair os aspectos negativos e, assim, contribuir para uma mudança de significados mais éticos e desejáveis na projeção de um futuro melhor.

Dessa forma, a globalização não deve conduzir à eliminação das diferenças, mas sim para sua harmonização (SOUZA, 2011). O professor de LE tem um papel a desempenhar nessa percepção, como vimos em Fairclough (2001), no esclarecimento de que as circunstâncias do histórico e do social estão configuradas por jogos de poder, não por uma ordem natural ou sobrenatural.

Na apreciação dos letramentos como práticas sociais, esses devem ser entendidos dentro de contextos situacionais dados, como fruto da cultura e de relações assimétricas de poder que sofrem influência – expressa ou implícita – de posturas ideológicas no processo de construção de significados. Por isso são dinâmicos, já que atendem a fatores de natureza econômica, tecnológica, política e histórica e “servem a propósitos sociais” (OLIVEIRA, 2010).

Souza (2011, p. 2) entende que desenvolver a conscientização crítica implica o aprender a escutar, com o qual “o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados – se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e à qual pertence”. O objetivo do letramento crítico seria, então, o de trabalhar essa compreensão.

A proposta de letramento crítico feita por Souza (2011, p. 3) abrange aprender a escutar não só as palavras do texto, mas, no “mundo de conflitos e diferenças de hoje, aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras”. Assim, segundo esse raciocínio, ler criticamente compreende necessariamente duas ações: a) a percepção de que os significados que o autor construiu são determinados pelo seu contexto e, ao mesmo tempo, b) “perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desse significado e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio-histórico” e da significação que adquirimos nele.

De acordo com as razões expostas, uma opção pela abordagem do letramento crítico seria de fundamental importância se queremos levar os alunos a situar-se no mundo como sujeitos sociais e autônomos.

O próximo tópico trata de estratégias de leitura, tema relacionado à análise dos dados coletados para este estudo.

1.5 ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER A LEITURA

Com o objetivo de colaborar com a função mediadora do professor, Solé (1998) se ocupa do processo mediador a ser desenvolvido pelo professor, assentando-o em bases concretas e promovendo a utilização de estratégias autônomas de compreensão leitora. Como Freire (2011), ela vincula a aprendizagem da leitura ao objetivo de ler para aprender de forma reflexiva. Entende a leitura como um processo de interação entre texto e leitor, em que este “tenta satisfazer os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22). Portanto, como Freire (2011), pressupõe um leitor ativo que persegue uma finalidade, condutora da interpretação que fará do texto. Além de suas expectativas, seus conhecimentos prévios lhe permitem realizar inferências e levantar hipóteses constantemente, partindo do texto e de sua visão de mundo, apoiando-se na superestrutura textual.

Se ao receber uma informação, revisamos nossos conhecimentos prévios para aceitar ou rejeitar o novo, que os ampliará ou modificará parcial ou radicalmente, se produz um aprendizado significativo, segundo a autora referida (1998). Ela assevera, ainda, que é função do professor ensinar estratégias que conduzam a uma leitura significativa, bem como a levar os aprendizes à percepção de que o texto obedece a interesses que espelham uma formação discursiva determinada, parecer que defendem também Orlandi (1996), Fairclough (2001) e Cassany (2008).

As estratégias de compreensão leitora são ensinadas ou não, são aprendidas ou não, não aparecem com o amadurecimento e, segundo a autora, servem para formar leitores críticos, capazes de enfrentar todo tipo de textos, sem esquecer que os textos não se encontram só nos livros, já que são presença constante no dia a dia. A vida é textualizada, conforme aponta Oliveira (2010).

Segundo Valls (citado por SOLÉ, 1998, p. 69), o que diferencia as estratégias de outras ações tendentes à consecução de uma meta é que aquelas não determinam totalmente as ações a seguir. São “suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Sua potencialidade reside justamente nisso, no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar”. Porém, as estratégias requerem uma adequada contextualização a um problema específico. Ainda, tem de se acrescentar que envolvem autodireção, autoconsciência e autocontrole por parte de quem as utiliza, quem analisa e avalia o seu agir em função da meta que tem em mente para modificá-la caso for necessário.

Cassany (2008), comentando o afirmado por Solé (1998) sobre as estratégias de compreensão leitora, afirma que

[as] estratégias se desenvolvem no interior de práticas letradas, de leitura e de escrita, estão situadas em lugares concretos e em momentos definidos. Talvez não se ensinem os processos cognitivos, mas é evidente que podemos criar as condições adequadas ou inadequadas para que os meninos as aprendam ou as desenvolvam na escola. (CASSANY, 2008, p. 16)

Entre as atividades cognitivas mencionadas por Solé (1998) para trabalhar a compreensão leitora, as que nos serviram de guia neste estudo foram:

- A) a ativação e contribuição à leitura dos conhecimentos prévios relativos ao texto;
- B) a recapitulação das mensagens relevantes, identificação e destaque das ideias principais;

C) a elaboração de hipóteses e inferências de diferentes tipos a fim de explicitar os não ditos, como também para encontrar distintos significados para os textos.

1.5.1 Utilização de conhecimentos e saberes prévios

“A graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto”, afirma Solé, “se o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado do mesmo, terá muitas probabilidades de poder atribuir-lhe significado” (SOLÉ, 1998, p. 103). É necessário dispor de conhecimentos prévios para poder entender, falar sobre um texto ou mesmo criticá-lo.

Ao professor sempre convém dar alguma explicação geral sobre o texto ou tema que será lido, propiciando, assim, a ativação de certos esquemas mentais do grupo para favorecer uma compreensão compartilhada pela turma.

Outra forma de iniciar a leitura, segundo a autora, é incentivar os alunos a expor o que sabem sobre o assunto para, dessa forma, substituir a explicação monovocal do professor pela explanação multivocal dos aprendizes. Trazer informação para a sala de aula e conduzir as interações por meio de perguntas são outras sugestões de Solé (1998) para estimular a compreensão de leitura a partir de saberes prévios.

1.5.2 Destaque da ideia principal

Os conhecimentos prévios e os objetivos da leitura interferem na hora de identificar a ideia principal do texto, afirma Solé (1998). Os leitores ativos e autônomos conseguem encontrar várias ideias principais ou, ainda, são capazes de inferi-las a partir das pistas deixadas pelo autor. Por outro lado, a autora alerta para o fato de que o professor pode diferir das ideias levantadas pelos alunos, mas não pode – nem deve – descartá-las. Entretanto, a consideração desse fato constitui uma contribuição “para mostrar os caminhos que o professor pode e deve seguir [...], para orientar a ajuda pedagógica, insubstituível aqui como em todos os âmbitos do ensino” (SOLÉ, 1998, p. 138).

1.5.3 Explicitação dos *não ditos*

Para desvelar os sentidos que o texto encobre, Cassany et al. (2003, p. 122) propõem: “dar atenção às lacunas, aos silêncios, às elipses, às pressuposições implícitas ou tácitas”. É preciso atentar aos detalhes que surgem da leitura além das linhas para depois refletir se são coerentes com os outros dados do texto. As minúcias escondidas podem ser relevantes e “penetrar diretamente na nossa mente”. Talvez essa parte seja a mais importante. Encontrar algumas pistas linguísticas aparentemente sem importância pode nos ajudar a interpretar sentidos que o autor sugere aos leitores atentos e autônomos (SOLÉ, 1998; CASSANY, 2008).

1.5.4 Percepção da polissemia

Todos os textos estão impregnados de várias vozes que estão de acordo ou se enfrentam, explícitas ou que poderiam ter sido ditas, conforme Bakhtin (2003). A eleição das vozes escolhidas na superfície textual obedece aos interesses do locutor, são as favoráveis aos seus pontos de vista, as que lhe dão razão. Ele silencia as vozes que desacreditariam seu parecer. O escritor escreve contra algo ou para defender algo (CASSANY, 2008). Porém, é interessante descobrir os desdobramentos das vozes que aparecem, sob as quais se escondem outras possíveis que poderiam ser ditas; que se sobre-entendem ou que não quiseram dizer-se explicitamente, como nos casos dos textos irônicos, das frases sarcásticas ou enigmáticas, que sugerem sem explicitar. Compreender, afirma Orlandi (1999), é perceber que o sentido pode ser outro. Essa afirmação, por si só polissêmica, resume uma conceituação abrangente e profunda da compreensão leitora.

Solé (1998), a esse respeito, fala em um processo constante de elaboração e verificação de previsões, relacionado com os conhecimentos prévios, a identificação da ideia principal e os objetivos do leitor, os quais servem de apoio para detectar possíveis sentidos nos textos a partir da interação autor-leitor. Falando em possíveis sentidos, podemos estender o entendimento da ideia de polissemia compreendida na compreensão leitora.

Concluída nossa fundamentação teórica, no capítulo seguinte apresentamos os fundamentos metodológicos que embasam este estudo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

No presente capítulo apresentam-se, em primeiro lugar, os princípios metodológicos que fundamentam este estudo. Em segundo lugar, descreve-se o contexto em que se desenvolveu a investigação. Finalmente, se abordam os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados para analisar os dados.

2.1 O ESTUDO DE CASO

Conforme Serrano (1998), para desvendar e conhecer a realidade com a finalidade de melhorá-la é necessária uma metodologia com opção pela ação social sobre a realidade que se analisa. A metodologia é a forma como colocamos os problemas e tentamos achar as soluções por meio de um método ou conjunto de atividades e operações realizadas de maneira sistemática. A autora sustenta que os participantes da pesquisa não devem ser considerados como atores de condutas mensuráveis, mas como documentos culturais, pois espelham a cultura que representam. Nessa ótica, o investigador que tenta identificar os fenômenos subjacentes e determinantes do social teoriza a partir da prática, para obter padrões de comportamento que derivam de interpretações sobre a realidade.

Pela sua complexidade, os fenômenos sociais não podem ser captados por um enfoque quantitativo (SERRANO, 1998). A prática educativa apresenta uma lógica particular, diferente daquela proposta pela investigação quantitativa, a qual se apoia nos números e nos dados, constantes ou variáveis, considerados objetivamente. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa consiste em uma atividade situada, que localiza o observador no contexto real, a partir do qual ele faz representações a fim de conseguir visibilidade, como, por exemplo, notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e lembretes dos diários de trabalho. Pelo fato de o pesquisador se encontrar nos cenários em que os fatos acontecem, a pesquisa qualitativa constitui uma abordagem naturalista e interpretativa, pois procura interpretar os acontecimentos a partir dos significados que as pessoas lhes conferem.

Para melhor entender a complexidade dos fenômenos sociais são utilizados diferentes métodos, ou, ainda, a triangulação, pois ela ajuda a apresentar melhor a realidade em estudo. A triangulação implica uma tentativa de compreender em profundidade os fatos. De acordo com Serrano (1998, p. 82), “as técnicas triangulares de investigação nas ciências humanas e sociais procuram apontar ou explicar, mais concretamente, a riqueza e complexidade do comportamento humano com a finalidade de estudá-lo de diferentes perspectivas”.

Nesse sentido, os estudos de caso destacam o contexto e as pessoas que dele participam para que haja uma apreensão mais completa do objeto de estudo, segundo Lüdke e André (1986). Por isso, quando se objetiva estudar uma realidade singular deve-se optar pelo estudo de caso.

Como o objetivo deste estudo consiste em verificar se é possível desenvolver um nível crítico de letramento, que permita a percepção das intenções e da ideologia dos textos em uma determinada sala de aula de espanhol por meio de atividades a partir de leituras do livro didático, sua principal fonte de dados é um ambiente natural. Em um contexto assim configurado, a participação direta do pesquisador caracteriza-o como estudo de caso, dado que observa uma unidade de análise: uma turma de estudantes E/LE, nível avançado, em dias normais de aula, durante um semestre em uma escola de idioma espanhol.

Para a realização de um estudo de caso é necessário coletar informação real e veraz, como afirmam Ketele e Roegiers (1995, p. 17):

[a] coleta de dados pode definir-se como o processo organizado realizado para obter informação a partir de múltiplas fontes, com o propósito de passar de um nível de conhecimento ou de representação de uma situação dada a outro nível de conhecimento ou de representação da mesma situação, no contexto de uma ação deliberada, cujos objetivos tem sido claramente definidos e que proporciona garantias suficientes de validade.

A metodologia de pesquisa escolhida exige uma multiplicidade de instrumentos para entender o fenômeno em questão. Portanto, utilizamos a triangulação de dados provenientes de um questionário inicial, das gravações em áudio e das entrevistas, com o intuito de compreender melhor a apresentação da realidade dos participantes, manifestada no dialogismo da interação, visto que, segundo Denzin e Lincoln (2006), cada prática interpretativa aporta uma visão particular do mundo.

2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A professora pesquisadora atua na área de linguística aplicada ao ensino e aprendizagem de E/LE e realizou este trabalho em um curso livre de língua espanhola situado em Goiânia, onde trabalha há seis anos, em uma turma de nível avançado, dado que o caráter da leitura que se pretendia alcançar exigia conhecimentos linguísticos suficientes para compreendê-la e poder debater sobre ela. Outros trabalhos de letramento crítico já haviam sido realizados pela professora pesquisadora, com outros grupos de espanhol de nível avançado, os quais correspondem aos dois últimos semestres do curso, que totaliza seis semestres. Com relação ao grupo aqui investigado, as aulas começaram no dia 6 de agosto e se estenderam até o dia 17 de dezembro de 2011. A carga horária do curso é de 57 horas, incluindo os dias de avaliação. É importante salientar que todos os alunos optaram por estudar no sábado pela manhã porque não tinham outro horário disponível.

Conforme mencionado em nossa introdução, as práticas de leitura e letramento com foco nos alunos, levadas a cabo pela professora pesquisadora sem fundamentos teóricos, foram o motivo destes estudos de Mestrado, que tem como resultado final o presente estudo de caso. De acordo com Telles (2002, p. 108), os estudos de caso “são utilizados quando o professor pesquisador deseja focar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional”, opinião que situa este trabalho nessa perspectiva.

2.2.1 Os participantes

Durante o semestre, as aulas aconteceram aos sábados, das oito às dez e meia da manhã. Os participantes desempenhavam várias outras atividades durante a semana e, assim, escolheram esse horário por ser o único de que dispunham entre o trabalho e/ou os estudos.

A turma estava composta por cinco alunos, dois dos quais muito tímidos. A pesquisadora conhecia só uma integrante do grupo, que tinha sido sua aluna no primeiro semestre do curso. Para preservar suas identidades, no presente estudo eles próprios escolheram nomes fictícios. As características dos participantes foram delineadas inicialmente por meio de um questionário.

Laura, estudante de medicina de uma faculdade particular, tem 21 anos. Já viajou a turismo por outros países do hemisfério norte. Aprendeu francês e inglês, agora cursa espanhol, porque considera importante se comunicar quando viaja a países de língua espanhola.

Dudu tem 22 anos, é estudante do último período de relações internacionais e trabalha como professor de inglês em uma instituição particular. Ele também esteve em dois países europeus, pois tem uma irmã casada na Bélgica. Quer trabalhar em países da América Latina, portanto, precisa falar e escrever em espanhol.

Camila, de 22 anos, estudante universitária de nutrição, não fez relatos de viagens, mas contou que no final do curso de espanhol iria passar uns meses em Madri. A perspectiva dessa viagem lhe dava muita alegria. Mesmo sendo de caráter reservado em sala, depois que começaram as atividades de debate referentes à pesquisa Camila se mostrou bem mais participativa e segura.

Clara, de 26 anos, é advogada. Exerce sua profissão em Brasília e, nos fins de semana, está em Goiânia. Não fez alusão a viagens internacionais, mas mencionou que tem um irmão que fez doutorado nos EUA e agora mora lá. Ela foi muito ativa nos debates sobre as leituras e aportou uma visão aguda da realidade ao comentar os textos do livro.

Por último, o quinto aluno é Murillo, de 43 anos, engenheiro. Ele já viajou várias vezes para o exterior fazendo turismo, mas precisa também viajar bastante a trabalho. Por esse motivo faltou várias vezes ao curso. Nas discussões em sala, participava ativamente, pois dispunha de muito conhecimento sobre os temas abordados.

É interessante mencionar que o ambiente da turma ficou mais descontraído depois que começaram as atividades deste trabalho e os participantes se aproximaram mais entre si, inclusive criando um grupo no Facebook. Também queremos apontar que, por coincidência, este trabalho contou com a participação de pessoas que tinham uma perspectiva intercultural empírica. Embora não tenham mencionado suas experiências interculturais no início da pesquisa, mostrando-se muito cautelosos, tal fato ficou evidente ao longo da investigação.

2.2.2 O livro didático

O livro didático utilizado na escola de espanhol onde esta pesquisa foi realizada é o manual *Gente* (PERIS et al., 2005), da editora Difusión, de Barcelona, Espanha. Tal livro, de abordagem comunicativa centrada em tarefas, se adequa ao Marco Comum Europeu de

Referência para as Línguas⁴, documento elaborado por linguistas aplicados e pedagogos de muitas partes do mundo durante dez anos, que deu um importante impulso ao ensino por tarefas. O Marco propõe um aluno que aprende uma língua como agente social, trabalhando o desenvolvimento da interculturalidade, assim como a conscientização a respeito do processo de aprendizagem e de autoavaliação⁵. A atual edição de *Gente*, de 2005, é, segundo Peris et al. (2005), o resultado de sugestões e comentários de seus usuários desde sua publicação. Foi o primeiro manual de espanhol baseado em tarefas estruturadas pedagogicamente, isto é, atividades que objetivam a utilização da linguagem aprendida em cada unidade, em situações de comunicação representadas pelas particularidades da turma, a qual funciona como um contexto comparável à realidade natural de uso. Sobre o livro, os autores explicam, ainda, que levam em conta a capacidade do professor e do aluno de se comprometerem com o processo de ensino-aprendizagem, partindo da própria identidade dos aprendizes, conforme expresso na parte introdutória do Manual.

Centrado na ação, o manual considera os usuários como agentes sociais envolvidos em objetivos práticos. Um Consultório Gramatical, no final do Livro do Aluno 3, um Livro de Exercícios e os CDs dos dois livros completam o material de nível avançado utilizado pela turma investigada.

Além do material mencionado, a cada semestre se adota um livro de literatura obrigatório. Nesse semestre foi o livro *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*, do escritor uruguaio Eduardo Galeano, um autor que apresenta fatos baseados em documentos sobre “um mundo que está ao contrário, que ensina a padecer a realidade em vez de mudá-la” (2000, p. 8). Ele foi entrevistado em um dos vídeos⁶ que projetamos sobre o movimento preparatório, tema que tratamos a seguir.

⁴ Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/presentacion.htm. Esse documento é parte essencial do projeto geral de política linguística do Conselho da Europa, que desenvolve um considerável e bem fundamentado esforço pela unificação de diretrizes para a aprendizagem e o ensino de línguas dentro do contexto europeu. O Marco Comum Europeu de referência para as línguas delimita as competências que o aluno deve possuir em cada um dos níveis para as categorias compreender, falar e escrever.

⁵ Lembramos que as OCEM fazem referência ao Marco Comum Europeu de Referencia para las Lenguas (2001), páginas 146 e 147.

⁶ Disponível em Youtube > el movimiento 15M en España, <http://www.youtube.com/watch?v=3DXJ0qPXrCA> - Charla amistosa con Eduardo Galeano en acampada Barcelona.

2.2.3 Movimento preparatório

No terceiro sábado do mês de agosto de 2011, foi projetado, em sala de aula, um material audiovisual (referenciado na página anterior) publicado no *youtube*, do movimento 15 M – assim denominado porque começou em 15 de maio – surgido na Espanha como reação à crise financeira mundial. O fenômeno teve repercussão internacional, mas foi pouco difundido no âmbito brasileiro, razão pela qual os alunos ignoravam o movimento. Vimos vários vídeos sobre este tema e documentos que se relacionam com o tema da leitura final da primeira unidade do curso avançado dois, intitulada “La canción protesta” (*Gente 3*, 2005, p. 64-65). A leitura trata das canções de protesto que se difundiram no mundo hispano-falante nas décadas de 1960 e 1970. Apresenta, ademais, trechos das letras de canções de cantores ou compositores famosos clamando por um mundo melhor. Para melhor explicar o espírito cívico daquelas canções de protesto buscamos, então, as notícias de um texto da atualidade divulgado no *youtube* sobre o movimento 15 M, também chamado de *Os Indignados*, ou, no mundo anglófono, de *Spanish Revolution*. Para preparar a compreensão dos participantes, a professora ressaltara, em várias ocasiões, o caráter contestador dos povos de língua espanhola, que em vários países não aceitam passivamente as repetidas imposições ocasionadas pelas relações de poder (GALEANO, 2000). Assim, nas aulas, os alunos que contradiziam as opiniões da professora com outros argumentos eram respeitados e estimulados a prosseguir com essa atitude, já que a aprendizagem da cultura e da língua podia constituir a fonte desse comportamento.

Os vídeos assistidos focam várias cidades da Espanha e recolhem opiniões de pessoas envolvidas nos protestos. Mostram a atitude daqueles que protestam contra uma crise econômica que não provocaram, contra a corrupção dos políticos e o desemprego. No *youtube*⁷ vimos, também, que o movimento se espalhou por vários países do mundo todo. O objetivo perseguido por essa atividade foi apresentar, mediante as imagens filmadas, o traço comentado da cultura espanhola de reivindicar seus direitos, de se mobilizar para lutar e, sobretudo, foi importante para refletir sobre a organização exibida nos acampamentos com que os integrantes do movimento ocupavam as praças principais, bem como sobre seu espírito democrático e sua seriedade. Foi possível perceber que o 15 M é um movimento atual, surgido espontaneamente, mas estruturado com muito espírito cívico, justamente para poder

⁷ Disponível em Youtube> el movimiento 15 M en España, <http://www.youtube.com/watch?v=3DXJ0qPXrCA>.

perdurar. Caso contrário, a polícia teria desalojado os manifestantes, que acampavam nas principais praças das cidades espanholas.

Passar esses documentários durante a aula nos pareceu muito oportuno por vários motivos. Primeiramente, porque os exercícios e as leituras da unidade sete do livro didático *Gente 3* (2005, p. 64 e 65) comentam sobre pessoas com ideais, que reclamam, que manifestam indignação por alguma causa justa. Toda a unidade desenvolve essa temática, inclusive a tarefa central, que consiste em elaborar um programa eleitoral de um grupo político. Nessa tarefa, além de praticar o futuro do indicativo, o presente de subjuntivo e o condicional – para fazer promessas eleitorais –, os estudantes têm de propor medidas que julguem necessárias para melhorar a realidade da cidade onde moram. Segundo, como o cotidiano dos participantes é bem diferente, entrar no tema do protesto, que introduziria uma visão crítica da realidade, sendo projetado a partir da ótica de outras culturas, nos pareceu duplamente adequado por mostrar uma visão de mundo diferente da dos participantes, assim como por permitir a percepção de que é possível melhorar a realidade, pois os manifestantes do 15M foram recebidos pelas autoridades, que reconheceram seu direito a manifestar sua opinião e a agir. Em terceiro lugar, pensamos que observar e comentar sobre outra cultura facilitaria uma análise de fatos em que a cultura e a língua materna não exercem seu controle e, ainda, favoreceria a percepção da necessidade de reduzir a visão etnocêntrica de mundo.

Os comentários surgidos após essa atividade revelam a reação despertada pelos vídeos do *youtube* mencionados. O dialogismo entre o texto audiovisual e os alunos provocou comentários críticos de sua própria realidade. Assim, Camila se manifestou sobre o caráter acomodado dos brasileiros, incluindo-se no mesmo, além de expressar a necessidade de fazer pequenas mudanças que conduzam a uma transformação mais profunda. Clara, que atua na área do Direito, arriscou-se a dizer que mudar é possível desde que haja lutas, como nos casos que haviam assistido nos vídeos, e lembrou que as revoltas dos anos 1960 e 1970 conduziram a uma melhora nos direitos dos cidadãos. Laura, por sua vez, apontou a possível ação da mídia e da educação como fator de acomodação da sociedade, bem como, com olhar crítico, levantou o fato de que aqueles que se revoltaram contra as desigualdades nas relações de poder nos anos 1960 hoje estão no governo e estão do lado dos donos do capital, e não mais do povo. Dudu opinou sobre mudanças no sistema educativo para reduzir o desemprego e fez um breve comentário sobre a acomodação dos cidadãos brasileiros. Murillo, alegando um compromisso, se retirou após a projeção dos vídeos.

Essa atividade nos permitiu verificar o interesse dos participantes por esses temas, assim como de que forma eles se engajariam nas discussões. Acreditamos, ainda, que os

vídeos colaboraram para preparar os participantes para a tarefa de procurar sentidos nos textos de língua espanhola incluídos no livro didático.

2.3 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Primeiramente, explicamos o objetivo da pesquisa e solicitamos a participação dos alunos por meio do termo de consentimento livre e esclarecido. Eles aceitaram, embora um pouco surpreendidos, pois nesse curso livre não é comum a realização de investigações; porém, a direção da escola mostrou-se receptiva a respeito da pesquisa, desde que esta não atrapalhasse o desenvolvimento normal do curso. Assim, foi distribuído o termo de consentimento, o qual deveria ser lido em casa e devolvido no sábado seguinte. O termo de consentimento encontra-se no Anexo A.

2.3.1 O questionário

O questionário (Apêndice A) teve a finalidade de conhecer as características dos alunos, delinear seu perfil e dar o primeiro passo na coleta de dados. Consistia em questões abertas, nas quais os informantes escreviam seus dados pessoais, seus objetivos para aprender espanhol, e respondiam perguntas sobre o hábito de ler e de ler em espanhol. As últimas perguntas foram direcionadas para obter respostas relacionadas com os objetivos deste estudo: Você pode entender as intenções do autor do texto normalmente? Acredita que as leituras que abordam temas sociais, bem como críticas sociais, contribuem à aprendizagem de uma língua? Acredita que os textos em espanhol ajudam a desenvolver uma leitura crítica?

No dia 3 de setembro, foi entregue um questionário, que deveria ser respondido em casa, visto que o currículo do curso é extenso e não permite atividades extras em sala de aula. Os alunos deveriam trazê-lo na aula seguinte, mas só dois participantes o entregaram na data combinada, sendo preciso lembrar aos demais. De acordo com Bell (2008), um questionário precisa ser claro e alcançar o grau de compreensão necessário para garantir que os informantes entendam exatamente as perguntas formuladas; assim, passa a constituir um instrumento eficaz para coletar as informações necessárias à investigação.

2.3.2 As gravações das atividades de leitura

“As gravações em áudio permitem registrar com exatidão e baixo custo uma conversação ou debate oral” (SERRANO, 1998). Dados os objetivos do presente estudo, as gravações em áudio representaram o instrumento mais importante para o nosso processo de análise dos dados, pois nos revelaram que mediante uma ação pedagógica determinada é possível, a partir das leituras do livro didático, trabalhar um nível de leitura nas entrelinhas, conforme Cassany (2008). Todas as atividades gravadas em áudio foram transcritas. Para ilustrar, apresentamos a transcrição completa de uma das atividades de discussão de leituras no Anexo B.

Para as transcrições dos trechos selecionados utilizamos os seguintes sinais, adaptados do trabalho de Marcuschi (1998):

(.....): para indicar que a escuta da gravação é quase imperceptível.

... : indica pausa existente na produção de uma frase.

((.....)): para indicar comentário do pesquisador.

em **negrita**: ressaltamos em **negrita** as palavras que foram enfatizadas nas trocas verbais.

Devemos, ainda, fazer constar que os textos consultados em espanhol foram traduzidos pela autora, para facilitar a leitura deste trabalho.

2.3.2.1 A temática das atividades gravadas em áudio

As leituras abordam os aspectos culturais apresentados nas unidades do livro didático *Gente* (PERIS et al., 2005), adotado no curso de espanhol. Os temas abordados durante as gravações foram:

- 1) os plásticos e a contaminação ambiental – atividade realizada no dia 17 de setembro de 2011;
- 2) as diferentes formas de “fazer a festa”, celebrações diferentes de acordo com a cultura de cada povo hispano-falante – atividade realizada em 15 de outubro de 2011;
- 3) fraude num programa televisivo da televisão espanhola – atividade realizada no dia 19 de novembro de 2011;
- 4) trechos de fábulas sobre o Bem e o Mal, do escritor guatemalteco Augusto Monterroso - dia 3 de dezembro de 2011.

Durante as atividades, foi utilizado um dispositivo de gravação digital, colocado sobre a mesa da professora. A opção pelas gravações em áudio deveu-se ao fato de ser este um meio discreto, ao mesmo tempo em que dispersa menos a atenção que outros meios de coleta.

O suporte docente básico durante as discussões consistiu na formulação de perguntas direcionadas a captar as intenções do texto, assim como a identificar suas ideologias. Poucas vezes foi necessário intervir nos diálogos, reduzindo em parte o nível de liberdade, ou seja, reformular ou esclarecer as perguntas, para alcançar o objetivo proposto. As correções orais durante as interações não impediram o interesse dos participantes, e, em várias ocasiões, eles mesmos se corrigiram. O encorajamento dos alunos, derivado da confirmação positiva do grupo e também da professora, permitiu a negociação de significados compartilhada. Foram observadas estratégias discursivas de suporte para com os colegas mais jovens por parte daquele que dispunha de mais experiência e conhecimento, cuja modesta atitude era avaliada positivamente pela turma, que o confirmava como sujeito iniciador da interação e de apoio nas análises empreendidas. Deve-se considerar, ainda, que em algumas interações em busca de sentidos das leituras, devido à dificuldade da atividade ou ao entusiasmo do momento, a professora não achou procedente corrigir erros de língua.

2.4 AS ENTREVISTAS

A entrevista constitui um dos instrumentos mais eficazes e apropriados utilizados pelo pesquisador para reunir e interpretar dados (SERRANO, 1998). Por criar um ambiente descontraído, uma relação interativa na qual o entrevistado percebe que é importante, desenrola-se uma

[...] atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, especialmente nas entrevistas não estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões. O entrevistado percebe que suas respostas são o verdadeiro motivo da entrevista e que desempenha um papel importante para o entrevistador. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33)

Segundo Bell (2008), uma das vantagens das entrevistas é sua adaptabilidade à interação, além de permitir respostas mais espontâneas e a possibilidade de investigar a partir das respostas. Permitem, também, segundo a autora, perceber o tom de voz, as hesitações e o

pedido de esclarecimento tanto do investigador quanto do informante. Assim, os alunos responderam a uma entrevista final (Apêndice B), realizada entre os meses de abril e junho de 2012, também gravada em áudio. Por questões de viagens, logo após as avaliações finais do curso, que terminaram no dia 17 de dezembro, e a posterior mudança de dois informantes, além de um deles morar em Brasília, como já mencionado, se postergaram as entrevistas finais. Tal fato em princípio preocupou um pouco a professora pesquisadora, mas, devido à acolhida receptiva da entrevista, uma vez que lhes foi possível estar no local do estudo, se transformou em um fato de avaliação positiva da interação compartilhada depois de passado certo tempo de conclusão do curso, segundo a percepção de alguns deles.

As entrevistas realizadas (Apêndice B) foram semiestruturadas, pois, além das perguntas livres, derivadas do diálogo, foi entregue, antes de começar a gravação, um roteiro das perguntas que seriam formuladas. A finalidade de ter um roteiro em mãos foi deixar mais à vontade os informantes pelo conhecimento do teor das perguntas.

Somente Dudu não quis gravar em áudio a entrevista, preferiu responder às perguntas enquanto eu tomava notas, mas sem gravar.

2.5 A ANÁLISE DOS DADOS

Os instrumentos de coleta referidos permitiram analisar e interpretar os dados. Para ordená-los e compreendê-los à luz da teoria que fundamenta este estudo, reunimos os dados das gravações em áudio nas seguintes categorias:

- identificação e destaque da ideia principal;
- ativação de experiências e saberes prévios;
- explicitação de *não ditos*;
- análise do discurso televisivo;
- percepção de polissemia do letramento crítico;

Com a análise desses dados respondemos à primeira pergunta de pesquisa: de que forma os aprendizes de E/LE podem desenvolver um nível de leitura conforme a proposta de letramento a partir de textos do livro didático de espanhol, guiados pelo professor?

Por último, analisamos os questionários e as entrevistas finais, focando a compreensão e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola por meio das discussões das leituras de textos do livro didático, para responder à segunda pergunta da pesquisa: qual é a percepção desses aprendizes acerca das atividades de leitura comentada realizadas em sala de aula e quais suas contribuições para o processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira?

2.5.1 Análise das gravações

Foi possível perceber o interesse dos alunos em participar das discussões sobre os significados dos textos, assim como a rápida verticalização dos temas à própria realidade. Por meio dos comentários, que se entrelaçaram de forma descontraída, afirmaram suas opiniões em um clima de respeito mútuo pautado pelo dialogismo. Na primeira gravação, pode-se notar, junto com a vontade de participar da investigação, certa ansiedade ou insegurança nos mais jovens, cuja atitude foi se apoiar nas intervenções dos alunos mais experientes. Essa atitude foi evoluindo ao longo do estudo, tornando-se mais autônoma e espontânea na última etapa. Algumas vezes nem perceberam que havia começado a gravação, o que permitiu uma maior desenvoltura dos mais tímidos.

A análise dos dados das gravações enfoca as interações durante os debates, na procura por responder à primeira pergunta que guia este estudo, isto é, de que forma é possível conduzir os aprendizes de espanhol como língua estrangeira a desenvolverem um nível de leitura conforme a proposta de letramento crítico a partir de textos do livro didático de espanhol, guiados pelo professor?

2.5.2 A análise do questionário e das entrevistas

No questionário e nas entrevistas os alunos foram questionados no intuito de apreender a sua percepção sobre a contribuição das atividades de leitura e letramento crítico no processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. As entrevistas finais mostram, também, a evolução operada nas respostas dos aprendizes, ao se referirem às leituras comentadas durante o semestre e sua relação com o modo de entenderem o conceito de leitura crítica no questionário inicial, a cujas perguntas nos referimos precedentemente. A entrevista

final permite encontrar respostas à segunda pergunta que guia esta investigação: qual é a percepção dos participantes deste estudo acerca das atividades de leitura e das discussões a partir delas, como estratégia de aprendizagem de E/LE?

Nos relatos dos participantes no questionário e nas entrevistas foi possível distinguir, ainda, as categorias utilizadas para agrupar os dados, a saber:

- identificação e destaque da ideia principal;
- explicitação de não ditos;
- ativação de experiências e saberes prévios;
- percepção de polissemia.

Uma vez apresentados o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como os procedimentos adotados para sua análise, mostramos, a seguir, os resultados deste estudo.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo apresenta a análise dos dados coletados para a realização deste estudo, relacionando-a com os fundamentos teóricos apresentados no primeiro capítulo. Em primeiro lugar, analisamos as interações verbais produzidas pelos participantes durante as gravações em áudio, focando especialmente em como se dá a busca de sentidos suscitados pelas leituras propostas pelo livro didático, examinando, ainda, alguns exemplos provenientes do questionário e das entrevistas. Recorremos, na hora de agrupar os dados, principalmente aos estudos de Solé (1998), Cassany et al. (2003), Cassany (2008), Bakhtin (2003), Freire (2008, 2011), Bourdieu (2005,2008), e Orlandi (1996, 1999), sobre estratégias e habilidades de compreensão de leitura. Analisamos os dados categorizando-os pela identificação e pelo destaque da ideia principal, pela ativação de experiências e saberes prévios, pela explicitação dos *não ditos*, pela análise do discurso televisivo e pela autopercepção de polissemia dos alunos e do letramento crítico por parte da professora.

Em segundo lugar, a) a partir de dados dos questionários e das entrevistas, se observa e analisa a evolução ocorrida no entendimento da compreensão leitora em E/LE dos aprendizes, entre a situação inicial e a final deste estudo; b) finalmente, apresentamos as percepções dos participantes acerca dos efeitos das atividades de letramento crítico originadas a partir das leituras, no processo de aprendizagem de espanhol como língua e cultura estrangeira.

3.1 IDENTIFICAÇÃO E DESTAQUE DA IDEIA PRINCIPAL

Coonigham e Moore (1990, citados por SOLÉ, 1998, p. 134) consideram que é possível “defender a legitimidade de diversas idéias principais” quando todas se referem à informação contida no texto. Efetivamente, ao analisar os dados provenientes das interações, muitas vezes encontramos enlaçados vários dos critérios seguidos para agrupar os dados na construção dos diálogos dos estudantes. Tratando-se de reflexões em busca de sentidos seria

impossível separar estritamente as interações por ideias, pois elas surgiram dialogizadas entre os interagentes, por isso recorreremos à citação precedente (SOLÉ, 1998) para entender esses comportamentos e, assim, atendemos à categoria que, a nosso ver, melhor representa cada recorte.

De acordo com Solé (1998), os conhecimentos prévios e os objetivos da leitura interferem ativamente na hora de identificar a ideia principal do texto. Os leitores ativos e autônomos conseguem encontrar várias ideias principais ou, ainda, são capazes de inferi-las a partir das pistas deixadas pelo autor. Por outro lado, conforme já explicado anteriormente, a autora alerta que o professor pode ter ideias diferentes das levantadas pelos alunos, contudo, estas não devem prejudicar os comentários dos aprendizes. Neste grupo de dados cabe destacar a percepção dos alunos sobre os contrassensos da realidade, o que tratamos no tópico a seguir.

3.1.1 Detecção de contrasensos da realidade

Antes da primeira leitura comentada, os alunos deveriam procurar alguma informação sobre o tema da leitura: os plásticos. O livro de exercícios *Gente 3* (PERIS et al., 2005, p. 71) traz um texto técnico de caráter divulgativo com informações básicas sobre o nome do inventor, como surgiu esse elemento, algumas utilidades e o problema que representa seu uso, de difícil e onerosa reciclagem. Lembramos que as aulas aconteciam aos sábados, o que possibilitava essa busca como dever de casa. O estímulo da atividade proposta, fazer outras leituras relacionadas com o texto para embasar posteriores comentários, mostrou-se positivo como preparação do assunto, pois os alunos dispuseram de tempo para pensar sobre um fato grave que acontece e que, em geral, na realidade dos participantes, não gera contestações: o uso excessivo de plásticos no dia a dia. Sem essa preparação prévia, e ainda por se tratar da primeira discussão, pensávamos que seria muito difícil alcançar o nível crítico de leitura que desejávamos. Era perceptível a disposição para falar demonstrada por Laura e Camila, inclusive essa motivação se manifestava, provavelmente, por elas haverem pesquisado antes da aula. Murillo e Clara estavam tranquilos. Dudu parecia entusiasmado.

Recorte 01

01- Profesora - ¿Y qué podemos decir sobre los plásticos?

02- Camila - Que son muy malos y son muy utilizados y hace mucho tiempo que somos afectados, principalmente por la industria. Tiene muchos problemas.

- 03- Profesora - Muy bien, ¿qué más?
 04- Murillo - Con la utilización de los plásticos aumentan día a día algunos problemas en la naturaleza.
 05- Profesora - Entonces su uso causa problemas en la naturaleza.
 06- Varios – Sí.
 07- Profesora - ¿Qué tipo de problemas?
 08- Murillo y Laura - La contaminación.
 09- Murillo - El uso de plásticos, eh..., los residuos son peligrosos para la población.
 10- Laura - El plástico es un producto del petróleo, que es un producto muy malo para la naturaleza. Y creo que es muy malo, porque incluso se puede usar en las medicinas. Se puede usar el petróleo en las cápsulas. Es un uso importante. Y usamos los plásticos para poner objetos y después tirarlos.
 11- Clara - El contacto.
 12- Profesora - ¿Entonces estamos tragando petróleo del contacto de los alimentos con el plástico? Por ejemplo, ¿qué sucede con los alimentos que se congelan en material plástico?
 13- Camila - Ciertamente que van para los alimentos, para todo, no solo para los alimentos.

Ao analisarmos essa interação, vemos que no turno 02, Camila, estudante de Nutrição, levanta um contrassenso: os plásticos fazem mal à saúde, à Natureza, à população, porém, são muito utilizados pela indústria, ou seja, ela coloca o fato observado por Canclini (2003) de que, na era da entronização da tecnologia e da globalização, a saúde do homem está submetida aos interesses econômicos das grandes empresas. No turno 10 Laura, estudante de Medicina, levanta mais um paradoxo: os remédios em pílulas – vendidos contra as doenças – vêm recobertos de plástico, um produto nocivo à saúde derivado do petróleo, para serem ingeridos. O tema das submissões e dos conformismos do cotidiano face às violências impostas foi discutido por Freire (1987, 2011) e por Bourdieu (2005, 2008), conforme vimos precedentemente. Assim, somos obrigados a aceitar situações que nos prejudicam, hábitos ou produtos que, se fôssemos consultados, certamente rejeitaríamos, por exemplo, por serem nocivos à saúde.

Face às trocas verbais do recorte, lembramos as palavras do pedagogo brasileiro:

[p]or que não discutir com os alunos a realidade concreta à que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (FREIRE, 2011, p. 32)

Diante da supremacia do lucro face à saúde humana expressa no diálogo, encontramos em Freire (2011) a defesa da impossibilidade de pensar os seres humanos longe da ética – quanto mais carentes dela, como é possível visibilizar nos paradoxos do cotidiano referidos, impostos pelo poder da sociedade –, por isso defendeu o caráter colaborativo do exercício educativo crítico. Ele propõe um aprendiz e um professor engajados em uma busca constante,

guiados por uma curiosidade epistemológica, perseguindo a humanização do ser humano. Bourdieu (2005, 2008), como Freire, chama a atenção para a violência simbólica diária do discurso, por meio do qual aceitamos as coisas que nos são impostas pelas instituições sociais e pelos meios de comunicação, sem que nos consultem ou nos deem o direito de discutir sobre elas. O diálogo suscitado nessa microrealidade, na medida em que detecta os contrassensos impostos no dia a dia, se refere a essa violência simbólica em que o ser humano se converte em objeto, não em sujeito da história. Freire (2011) defende um ser humano que luta por ser sujeito da história e não apenas um objeto a mais. Assim, o fato de ingerir plástico por meio dos alimentos, dos remédios, de assistir passivamente à deterioração da Natureza e da dignidade humana, como se depreende do diálogo do Recorte 1, implica a percepção de contrassensos constantes a que estamos submetidos.

Podemos notar que no turno 02 de Camila, no 10 de Laura e no 13 de Camila há uma referência ao tema saúde, ao mesmo tempo em que também se destaca a ideia de agressão ao meio ambiente, enquanto nas palavras de Murillo (04) e na fala conjunta de Murillo e Laura (08) prevalece essa última ideia. Murillo (09) menciona o perigo que representam os plásticos para a população. Essas falas são exemplos da legitimidade de encontrar diversas ideias principais referindo-se à mesma informação: os contrassensos referentes à saúde e/ou ao meio ambiente (SOLÉ, 1998). Em interlocução com Cantú (2005), a interação suscita um questionamento sobre os valores e hábitos adquiridos pelos aprendizes, enquanto mostra um rompimento na lógica de aceitação dos mesmos diante de uma nova representação do tema, isto é, os problemas de difícil solução que traz consigo o uso dos plásticos.

A seguir um comentário de Clara sobre os estabelecimentos de comida rápida, que utilizam uma grande quantidade de embalagens plásticas. A fala se mostrou adequada para desencadear a dialogicidade entre o conteúdo textual e o conhecimento de mundo deles, a julgar pelo teor das discussões surgidas.

Recorte 02

01- Clara - Todos estos *fast-food* donde sirven los bocadillos, son todos envasados **con plástico**, o algunos, cartón, pero están..., si pides 10 cosas, cada una vendrá envasada en separado y después... **5 minutos después** que se come, se tira, se está produciendo más basura.

02- Profesora - Y en el sur de Brasil, ¿qué sucede con todo esto?

03- Murillo - Hay mucha colecta selectiva.

04- Profesora - Con fuertes multas.

05- Murillo - Sí.

Pode-se perceber, no recorte anterior, que na fala de Clara há uma alteração de tom que produz significado (BAKHTIN, 2003), pois ela coloca outro paradoxo do cotidiano. Os estabelecimentos de comida rápida, cujo sucesso é assegurado por chamativos anúncios nos meios de comunicação, praticam um consumo exagerado e desnecessário de embalagens, embora, segundo Clara enfatiza, estas sejam jogadas fora apenas cinco minutos depois. Assim, por meio dessa atitude crítica, os próprios estabelecimentos estão sendo questionados nos ‘não ditos’ de Clara. Lembramos que ela tem um irmão que mora nos Estados Unidos, lugar onde se inventou e de onde se exportou a moda *fast food*, país cujo governo há tempos iniciou uma campanha para desestimular este tipo de alimentação por seu baixo teor nutritivo e seu alto índice de gorduras. Porém, pela influência da publicidade nos meios de comunicação, esses estabelecimentos foram impostos nos países subdesenvolvidos e criaram um hábito que se mostra atrativo e socialmente bem aceito (FAIRCLOUGH, 2001; GREGOLIN, 2003). Pela atitude de Clara, tanto como por seu nível cultural e de conhecimento de mundo, é de se supor que está a par da situação. O comentário também guarda relação com uma curta leitura do livro didático mencionado (p. 73) que descreve a mudança de hábitos de alimentação na Espanha, país que adéqua os estabelecimentos de comida rápida às tradições alimentares espanholas. Então, diante da atitude questionadora de Clara, a professora pergunta como se lida com o assunto lixo no sul do Brasil, lugar onde Murillo já viveu e trabalhou. A pergunta sugere um dado diferente e recebe uma resposta que confirma ter sido possível a mudança nessa região. Fica, assim, em estado latente, a ideia de que no próprio país as coisas podem ser diferentes.

Nesse recorte, além do destaque nos contrassensos da realidade – em relação ao consumo e à agressão ao meio ambiente – como ideia principal, estão em jogo muitos não ditos e saberes prévios dos dois interagentes (SOLÉ, 1992), devido a sua vasta cultura. Pensamos que os benefícios resultantes da partilha da experiência deles dentro da sala de aula constituiu uma contribuição para com os participantes mais novos na coconstrução de seu conhecimento (JOLIBERT, 1991) e, ademais, favoreceu o processo de aprendizagem do espanhol, mediante a atividade de buscar sentidos nas entrelinhas (CASSANY et al., 2003; CASSANY, 2008; ORLANDI, 1996).

3.1.2 Identificação e destaque da ideia principal em outras fontes de dados

Dentro da categoria que estamos examinando, podemos complementar os dados anteriormente referidos com outros, colhidos nas entrevistas e no questionário. Apesar de também os utilizarmos para responder à segunda pergunta da pesquisa, também é verdade que apresentam características que deixam transparecer as categorias em que reunimos os dados para melhor compreendê-los. Assim, por exemplo, na entrevista a Dudu, quando perguntado sobre a contribuição das discussões realizadas a partir das leituras do livro didático em sala de aula de E/LE para com a aprendizagem da língua espanhola, ele destaca, nítida e sucintamente, que com os debates “aprendeu a defender um ponto de vista acerca de um assunto”. Cabe lembrar que esse aluno prestou sempre muita atenção às interações e em mais de uma oportunidade dirimiu uma busca de sentidos com suas certas e breves intervenções.

Ainda dentro dessa categoria, as palavras de Clara servem de exemplo, primeiramente no questionário, ao afirmar que abordando temas ou críticas sociais é mais fácil aprender uma língua, pois dessa forma é possível conhecer e compreender melhor a cultura dos seus falantes. Na entrevista ela volta a afirmar a ideia inicial: “é mais fácil aprender com este tipo de leituras... este livro foi o mais interessante de todos os que utilizei”. Aparece em destaque a ideia de entender melhor textos em E/LE quando se conhecem as características culturais dos falantes dessa língua. Suas palavras ecoam os ensinamentos de Freire (2011), que destacava a prática da leitura da “palavramundo” nas escolas para, estudando a palavras, reescrever o mundo.

3.2 ATIVAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E SABERES PRÉVIOS

De acordo com Solé (1998), a compreensão de um texto exige que os conhecimentos do leitor sejam os adequados para o seu entendimento, uma vez que, além da competência linguística, os textos requerem do leitor/ouvinte saberes que atualizem e interpretem sua potencial significação. As referências, alusões, chaves, leituras cruzadas etc., utilizadas na estratégia textual, necessitam do saber enciclopédico e empírico do leitor. Assim, segundo Koch (2011, p. 30), o leitor/ouvinte espera “a partir da informação contextualmente dada, construir uma representação coerente por meio da ativação de seu conhecimento de mundo

e/ou deduções que o levem a estabelecer relações de causalidade etc.”, pois é necessário dispor de conhecimentos prévios para poder entender, falar sobre um texto ou criticá-lo, segundo esta autora. Ela acrescenta que sempre convém ao professor dar alguma explicação geral sobre a leitura ou tema que será tratado, propiciando, assim, a ativação de certos esquemas mentais do grupo, importantes para favorecer uma compreensão compartilhada.

No excerto seguinte, prossegue a discussão sobre os plásticos, agora sobre o uso de sacolas de náilon nos supermercados. Nesta interação, predomina a utilização de saberes prévios e experiências dos participantes:

Recorte 03

01- Camila - Yo no comprendo por qué. Para los supermercados es una economía, que deberían influenciar a las personas a llevar su propia bolsa, y no, no estimulan.

02- Profesora - ¿Y por qué no estimulan a los compradores a llevar bolsas?

03- Clara - Muchos, pienso que porque desconocen la acción de la contaminación. Y... no sé, creo que es una cuestión cultural, también.

04- Murillo - También pienso que es usado para sacar envases para (la basura).

05- Dudu - Yo pienso que es una cuestión de costumbre, porque en Europa ellos están mucho más acostumbrados a usar bolsas, a hacer compras con bolsas. Y algunos supermercados acá han empezado... Hay días que no pueden utilizar sacolas plásticas. ((sem reparar, quando ele falou de Brasil usou a palavra sacola, quando falou de outros lugares, disse bolsas))

Nesse recorte Camila, no turno 01, torna a questionar a incoerência do cotidiano – não deveríamos utilizar o plástico, mas o utilizamos – assim, faz alusão à violência do dia a dia, já referida. Clara e Murillo acrescentam, nos turnos 03 e 04, respectivamente, algumas razões, extraídas de fatos observados, para entender a indolência dos compradores. Clara faz referência à questão cultural, isto é, o meio, o contexto, o lugar social como condicionante da leitura da realidade (ORLANDI, 1999; FREIRE, 2008; CASSANY, 2008). Então Dudu, o mais tímido, que escutava calado, demonstra estar atento à interação acrescentando um dado de outros contextos sociais, aplicando a interculturalidade para fazer duas leituras diferentes de mundo. Ele relata uma observação intercultural experimentada fora do país, onde cada um leva sua sacola de casa quando sai para fazer compras. Talvez dessa intervenção – repentina, porém decidida – de Dudu na interação coletiva, possamos inferir que os textos escutados face à outras experiências pessoais distintas tenham lhe sugerido uma leitura de mudança que ele interpreta a partir da experiência de que outra realidade é possível (BAKHTIN, 2006; FREIRE, 2011; FAIRCLOUGH, 2001; KOCH, 2011). O turno 05 mostra que Dudu interage ainda quando escuta, sua atenção se manifesta nas curtas intervenções em que participa, revelando uma compreensão responsiva ativa, segundo Bakhtin (2003). Além disso, suas intervenções são certeiras e ele, quando intervém, se mostra muito satisfeito de ter falado,

apesar de demonstrar certa timidez. Por outro lado, a interculturalidade que ele aponta é matéria-prima nas aulas de LE, constituindo um elemento diferencial importante para facilitar a reflexão e o questionamento da microrrealidade do leitor a partir da diferença cultural. Há muitas microrrealidades fora da nossa, quer dizer, não há uma verdade una e, assim, cada microrrealidade pode ser diferente (ORLANDI, 1999; CASSANY, 2008). O tema continua, também vinculado aos saberes prévios, no recorte seguinte:

Recorte 04

- 01- Clara - La televisión nacional habla muy poco sobre la contaminación. Sobre la real situación de la contaminación, principalmente la causada por los plásticos. Porque la degradación del plástico, lleva muchos años para se decompor en la naturaleza.
- 02- Laura - El papel...
- 03- Profesora - ¿Por qué será, como dice ella, que la prensa nacional no se ocupa de estos temas? Ustedes saben más por la prensa internacional. ¿Por qué?
- 04- Clara - Las industrias, los fabricantes de las sacolas plásticas, los supermercados, no sé, porque las cajas son utilizadas, son reutilizadas en verdad, entonces, para ellos, no están ganando dinero.
- 05- Profesora - Seguro, pero ¿por qué en otros lugares cada uno va con su bolsita?
- 06- Laura - Ya es un hábito.
- 07- Profesora - Entonces ¿qué es lo que falta? Porque en otros lugares se puede hacer. ¿Qué se puede hacer para que todos usemos las bolsitas?
- 08- Murillo - Yo pienso que una campaña de concientización de la población, para dejar de usar el plástico.
- 09- Profesora - ¿Y por qué no se hace esa campaña?
- 10- Murillo - La prensa tiene interés en no hacer, porque los anunciantes de los periódicos son los supermercados, son eh..., la industria, que utiliza el plástico en el día a día.
- 11- Laura - Hay algunos supermercados en Goiania que no utilizan sacolas plásticas como Atacadao, Wall Mart.
- 12- Profesora - Bolsas.
- 13- Murillo - Bolsas.
- 14- Laura - Sí, si quieren las bolsas plásticas, tienen que pagar. Y la gran mayoría de las personas no pagan, prefieren usar las cajas de papelón... cartón.
- 15- Profesora - Cartón.
- 16- Laura - Cartón, creo que es una forma de obligar a la gente a no utilizar. Es un poco radical, pero cuando se habla en dinero, las personas... sí...
- 17- Murillo - Se movilizan.
- 18- Laura - Se movilizan.
- 19- Profesora - Entonces creo que vamos llegando a un acuerdo, ¿qué es lo que falta?
- 20- Dudu - Medidas más radicales.

Nas trocas verbais observamos referências a situações vividas, a diferentes meios de estar informado, ou seja, à intertextualidade constitutiva do conhecimento individual, ao dialogismo que recupera experiências anteriores como também se projeta para o futuro em um diálogo universal inconcluso (BAKHTIN, 2003). As falas também corroboram o pensamento de Freire de que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, cuja leitura envolve a continuidade da leitura do mundo:

[n]a proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2008, p. 20)

Pennycook (1998), como Freire (1987), denuncia a relação de opressão do homem pelo homem na sociedade e, como o pensador brasileiro, assume um projeto político-pedagógico pessoal. “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora” (FREIRE, 1987, p. 55). Como Bourdieu (2005), também denuncia a violência simbólica do cotidiano. Pennycook (1998) aponta a responsabilidade do professor de linguística aplicada em promover um ensino crítico e interativo, para explorar o caráter político da educação de línguas. O referido autor não concorda com atitudes impassíveis e apolíticas, porque tem uma visão de linguagem política e histórica. No recorte anterior há um viés político, pois as medidas de proteção da ecologia dependem de políticas públicas que não são adotadas. Tal omissão, por sua vez, também é uma posição política. De acordo com os ensinamentos dos autores referidos, observamos que a pergunta lançada no turno 07 foi respondida no turno 20, porém, precisou da interação em busca de sentido, chegando a encontrar vários sentidos possíveis por meio da interação colaborativa, enquanto desenvolviam a prática da língua-alvo.

Clara (no turno 01) destaca a posição pragmática da televisão nacional que, obediente aos interesses da indústria do plástico e de outras indústrias – possíveis anunciantes – omite informação sobre a real situação. Laura (turno 06) menciona a acomodação como causa da indolência coletiva. Murillo (turno 08) opina que falta uma campanha de conscientização coletiva, impedida, na prática, pelos interesses econômicos da indústria e pelos múltiplos usos do plástico arraigados na vida cotidiana. Laura (turno 11) responde que conhece lugares onde é cobrado um valor em dinheiro pelas sacolas e neles o público prefere as caixas de papelão, argumentando, então, que, quando se trata de dinheiro, há, sim, possibilidades de mudar hábitos. Desta forma, vemos que a interação da turma encontra uma saída para o problema, embora consigam ver e reconheçam os empecilhos existentes na sociedade em que vivem, devido aos jogos de poder (FREIRE, 1987; CASSANY, 2008; BOURDIEU, 2005; PENNYCOOK, 2001; FAIRCLOUGH, 2001). No turno 21, Dudu responde à pergunta que

guiava os comentários em apenas três palavras: ‘*Medidas más radicales*’, que derivaram da dialogia do percurso compartilhado em busca de sentido (BAKHTIN, 2003).

Quanto aos recursos de apoio utilizados no diálogo para se expressar na língua-alvo, vemos que nos turnos 17 e 18 o pensamento de Laura é completado por Murillo, interação confirmada por Laura. Nos turnos 12, 13, 14, 15 e 16, observamos a rápida correção da professora ao apoio na LM, correção confirmada por Murillo e reconfirmada por Laura sem alterar a dinâmica, de modo que ela segue (14, 16) e reutiliza a palavra correta em espanhol. Podemos, assim, observar que a aprendizagem interativa e colaborativa da língua-alvo se desenvolve, ainda, enquanto ocorre a atividade de busca de sentidos da leitura.

Vejamos outro trecho da mesma aula que aponta a ativação de experiências prévias dos participantes.

Recorte 05

01- Camila - A veces compramos una cosa tan pequeña y nos dan una bolsa de este tamaño ((faz um gesto com as mãos)), y yo digo, **no, no** necesito, puedo poner en mi propia bolsa. Y los comerciantes quedan como..... no sé...

02- Clara - Una vez yo fui a un supermercado con mi bolsa plástica ¿cómo se llama?

03- Profesora - Retornable

04- Clara- Retornable y una persona me siguió, estaba andando detrás de mí y dijo: no, no puedes entrar en el supermercado con algo que puedes poner cosas dentro. Y yo, no, esto es para eso, para poner las compras y después voy a sacar..., y me dijo: no, tienes que poner en el guardavolumes y yo dije: no. Yo llamé a la administración y yo conversé, yo exigí, pero si no tuviera dicho nada... Y es un absurdo porque si no... Yo no quería las bolsas plásticas.

05- Profesora - Y ¿qué pasaría si cobraran 2 reales cada bolsita plástica?

06- Murillo - Nadie utilizaría las

07- Laura - bolsas plásticas.

08- Murillo - Eh..., las personas pasarían a utilizar sus propias bolsas para cargar las compras, las mercaderías.

09- Clara - Pero en Brasil es muy difícil de hacer... Decir: vamos a cobrar de una vez, de inmediato porque ahí sí van a hacer una campaña que “es un absurdo, que es una dictadura, que no pueden imponer...”, entonces tienen que ser un cambio gradativo, tiene que haber...

10- Laura - Las personas tienen que hacer un uso más racional de sus bolsas plásticas. Hay situaciones en que las personas utilizan bolsas para una cosa tan pequeña, piden más bolsas para utilizar en casa.

11- Camila - ¿Y cuando la persona pone 2 bolsas para una cosa sola?

12- Murillo - Hay personas que ponen 4 o 5 ((risos))

13- Profesora - Ahora, ¿la naturaleza va a esperar todo ese tiempo a que las personas se habitúen?

14- Murillo - No, la naturaleza no. Es necesario crear políticas para reciclar el plástico de una forma económicamente viable.

As experiências de vida comentadas nas interações constituem textos ou reflexões orais e seguem a sequência da dialogia nas trocas verbais. Primeiramente, Camila comenta uma situação que experimenta normalmente quando, ao não aceitar sacolas plásticas, percebe

que as pessoas estranham. Então Clara (04) narra, com visível indignação, o que lhe aconteceu uma vez que quis usar sua sacola retornável. Ela foi seguida e advertida para guardar a sacola no guardavolumes, o que a obrigaria a usar sacolas plásticas no caixa, justamente o que ela procurava evitar. Como Clara é advogada, além de contestadora inclusive na vida pessoal, ao sentir-se lesada não cedeu, chamou a administração do supermercado e seu direito foi respeitado. Ela diz: “mas se não tivesse dito nada? É um absurdo!”⁸. Podemos notar que eles percebem várias contradições quando confrontam o real cotidiano aos olhos da ‘real’ situação – como disse Clara para se referir ao que é ocultado, ao que às vezes é mais do que é divulgado na realidade cotidiana – com vistas ao presente e ao futuro da natureza. O contrassenso das experiências relatadas provoca o riso geral. Ao ler nas entrelinhas a fala reticente de Clara (09), que se manifestou mais contrariada frente aos fatos referidos, observamos que ela afirma que, apesar do tempo transcorrido, as pessoas ainda não estão preparadas para mudar o que lhes foi inculcado anteriormente, na época da aparição das sacolas: são limpinhas, se reutilizam para jogar os desperdícios, são sinal de higiene e progresso, usá-las e jogá-las fora é sinal de modernidade, as velhas sacolas que levavam no braço ao ir às compras significavam atraso e ignorância e outros *slogans* marqueteiros. Assim, os turnos 04, 09, 10, 11 e 12 expressam, nas entrelinhas, os não ditos da força fática da omissão cometida pelas autoridades e pelos meios de comunicação, que nesse caso consiste em não advertir, não ensinar, nem proibir agressões contra a natureza. Omitir também é uma forma de produzir sentido na sociedade e ter como resultado o descaso geral, pois os sentidos produzidos pelas instituições produtoras de textos são coniventes com um posicionamento ideológico determinado (FOUCAULT, 1986; BOURDIEU, 2005; CASSANY, 2008; GREGOLIN, 2003). Ter consciência disso ajuda a ler por detrás das linhas.

Antes de passar ao seguinte recorte é interessante salientar a fluidez do diálogo transcrito, assim como a coelaboração da frase nos turnos 06 e 07 entre Murillo e Laura. Houve apenas um pedido de ajuda na fala 02, no meio do relato de Clara, discretamente resolvido, o que facilitou a continuidade da interação.

Recorte 06

01- Murillo - Estamos con un problema en el centro comercial (...) en San Pablo, causado por el metano, la descomposición del plástico y de otros envases en el suelo está causando graves problemas. En el centro comercial hay gas metano, dentro del centro comercial.

02- Profesora - ¿Liberado por?

03- Murillo - Liberado por la basura, por residuos del pasado, que la población destacaban en el suelo, y el centro comercial fue construido exactamente donde estaba ese basurero.

⁸ Tradução da autora.

04- Profesora - ¿Y no sabían que había un basurero allí?

05- Murillo - Las personas no sabían. (Hubo) una obra de ingeniería para hacer un aterramiento.

No recorte anterior, Murillo apresenta dois dados graves e outro paradoxal. O primeiro fato grave é a presença de emanações de gás dentro – ele enfatiza a palavra “dentro”, já que por sua formação conhece os efeitos de construir por cima de aterros de lixo – de um *shopping center*. O segundo fato grave é o de que as autoridades não fiscalizam o solo antes de permitir empreendimentos e construções, colocando em risco vidas alheias; posteriormente, o resultado é fingir que não se tinha conhecimento, mas quem fez a obra de engenharia sabia do aterro de lixo. O paradoxo constitui em haver, numa era autodenominada tecnológica, devido aos avanços do conhecimento, emanações de gás prejudiciais às vidas humanas em um templo de consumo. É mais um contrassenso da realidade em relação à saúde e ao meio ambiente mencionado pelos participantes deste estudo ao analisarem o cotidiano; tais fatos e irregularidades da sociedade já foram levantados por autores mencionados, que sustentam esta pesquisa e que se engajam na luta por um mundo mais humano. A intertextualidade apresentada no recorte é proveniente da experiência pessoal de Murillo e diz respeito aos seus interesses profissionais. Para Orlandi (1999), os sentidos dados pelo leitor do texto (neste caso, o texto é a realidade) estão relacionados e previstos pelo e no lugar social de cada um. Os ditos também confirmam o afirmado por Solé (1992) e Koch (2011) de que a leitura dos textos é guiada e compreendida pelos nossos interesses particulares e saberes prévios. Ademais, como afirma Pennycook (1998, p. 24), é dever dos linguistas aplicados “examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos”, de modo que podemos perceber nesses diálogos que os participantes refletem sobre um mundo marcado pela iniquidade, em que cada dia proliferam ameaças de desastres ecológicos provocados pela ação humana.

Já em outra atividade, correspondente às discussões sobre as fábulas do escritor hondurenho Augusto Monterroso, durante os comentários se aprecia outro exemplo de atualização de experiências e conhecimentos prévios, que expomos a seguir. Observamos, neste recorte, a digressão da professora, cuja atitude responsiva ativa de efeito retrasado, conforme Bakhtin (2003), introduz um *já dito* anterior de Murillo, revivido na memória pelo efeito retardatório das palavras:

Recorte 07

- 01- Profesora: ¿Te acuerdas de aquel rabino, fuiste tú que comentaste sobre aquel rabino que robó una corbata en Nueva York?
- 02- Murillo - Era considerado el líder de la religión judaica, en una tienda de Nueva York hurtó una corbata.
- 03- Profesora - Una o varias, no me acuerdo.
- 04- Laura - Varias.
- 05- Murillo - Una corbata... de **mil dólares**.
(...)
- 06- Profesora - ¿Cuál fue la justificación que dieron en aquel momento? Padecía de una enfermedad que se llama...
- 07- Laura, Camila, Murillo - ((ao mesmo tempo)) Cleptomanía.
- 08- Profesora - ¡Ahí está!
- 09- Clara - Está en el libro de Galeano, hay una parte que dice que los ricos que tienen este tipo de conducta ((várias vezes, incompreensível)) son cleptomaníacos y los pobres son ladrones.
- 10- Camila - los pobres, si roban un pan son... No es que lo van a robar, sino **necesitan**.

Podemos observar que os alunos foram lembrando, aos poucos, um episódio já comentado anteriormente em sala de aula, do livro de leitura do semestre, intitulado *O mundo de pernas pro ar*, do jornalista e escritor uruguaio Eduardo Galeano. No turno 04, Laura confirma o tópico do roubo das gravatas e, no turno 07, volta a confirmar, interagindo com Camila e Murillo. O turno 05 destaca-se pela entonação, e Murillo sagazmente comenta o valor da gravata, dando ênfase à informação. Então Clara, que escutava até esse momento, assume o turno, apontando que o exemplo citado – o já dito e armazenado – estava no livro de leitura obrigatória. O turno 09 ressalta a injustiça de julgar de modo diferente os ricos que cometem furtos e são chamados cleptomaníacos, enquanto os pobres recebem o nome de ladrões, mesmo que roubem apenas um pão, fala que Camila confirma, terminando o tópico. Nesse exemplo, percebemos que os alunos coconstruíram o significado das entrelinhas (CASSANY, 2008) em interação compartilhada, expressando seu acordo com o escritor hondurenho, gerando um texto a partir de outro texto. Constatamos, assim, a presença do dialogismo como fio condutor da discussão,

O excerto a seguir faz parte da segunda atividade gravada, correspondente à unidade nove do livro didático referido, página 75, intitulada “Gente y Culturas”. O texto da leitura apresenta uma pesquisa estruturada dirigida a pessoas que passam pela rua, em Huesca, uma cidade de Espanha, e trata sobre as festas que se organizam nessa cidade. Os alunos verticalizam a leitura em experiências pessoais, das quais apresentamos uma a seguir:

Recorte 08

- 01- Dudu - Mi hermana se casó en Bélgica.
- 02- Laura - ¿Se casaron en una iglesia?

- 03- Dudu - No en una iglesia, como acá en un “cartório” ((risos)) y después fuimos a
- 04- Profesora – Escribanía.
- 05- Camila - ((risos)) ¿Te gustó el país? ¿Cómo ...? ¿Es pequeño?
- 06- Dudu - La ciudad que ellos viven es pequeña, se llama Tournai. Nosotros fuimos a Nice en Francia y cerca de París también. La ciudad no tiene muchas cosas para ver. La fiesta fue muy interesante porque había muchas personas de todo el mundo, portugueses, eh...
- 07- Profesora - ¿Eso se debía qué?
- 08- Camila - A toda la familia, ¿no? Porque en Europa tienen mucho ...
- 09- Laura - Los conocidos, las personas
- 10- Dudu - Del trabajo. De Estados Unidos, Francia, Portugal, Nova Zelandia ((risos))
- 11- Camila - ¿Y cuáles son las diferencias de las fiestas de bodas de Brasil y de Bélgica?
- 12- Laura - Son más formales ¿no?
- 13- Dudu - Sí, un poco más. Existe... Sí, la música no es tan buena como acá. Ellos bailan, comen mucho, también beben mucho vino. La comida no es **taaan** buena como dicen, a mí me gusta mucho la comida brasileña
- 14- Profesora - ¿Y qué sirvieron en la boda?
- 15- Dudu - Ah... aquel **famoso** jamón, y a mí no me gustó nada, es feo ((risos))
- 16- Camila - Jamón serrano.
- 17- Dudu - el buffet, el buffet Royal ((se dirigiendo às colegas)) ¿no? Y champán, vino, cerveza.
- 18- Profesora - ¿A qué hora fue?
- 19- Dudu - Durante toda... Empezó por la tarde y continuó hasta ((foi interrompido pela colega))
- 20- Camila - ¿Y estaba frío o...?
- 21- Dudu - Hacía mucho frío en la hora que salimos del sitio. Mucho, mucho frío ((risos)). Yo no estaba usando prendas de frío, entonces me cayó fatal.
- 22- Profesora - Lo pasé fatal.
- 23- Dudu - Me cayó fatal, lo pasé fatal.
- 24- Camila - ¿Era verano o invierno? ¿o...?
- 25- Dudu - Era invierno, era febrero.
- 26- Camila, Laura - ¡Invierno! ((risos))
- 27- Dudu - Cuando salimos del sitio hacía 8 o 9
- 28- Camila - grados.

Logo após terminar a leitura de “Huesca en Fiestas” (Anexo D), começaram a falar sobre festas, entre eles, animadamente. Dudu começou a contar sobre o casamento de sua irmã, na Bélgica, e as colegas quase não o deixavam falar, perguntavam, interrompiam, riam, como nos turnos 02, 03, 05, 10, 11, 12, 15, 19, 20, 24 e 26. Dudu destaca que a festa foi muito interessante, porque havia pessoas de todo o mundo, pessoas de diferentes culturas. A heterogeneidade foi o único detalhe positivo que ele ressaltou, pois não elogiou a música nem a bebida e tampouco gostou da comida (turnos 13 e 15). Pode-se perceber que as vozes incorporadas nessas falas são as de seu entorno, de sua cultura (BAKHTIN, 2003), da tendência que todos, em maior ou menor grau, temos ao etnocentrismo (ORLANDI, 1999; CASSANY, 2008). Lendo as entrelinhas podemos inferir que esta talvez tenha sido sua primeira experiência internacional em viagens e em festas. Lembramos que ele é do interior, sua cultura fundante é mais apegada às raízes e ele foi à festa representando a família (como

explicou depois). Portanto, o estranhamento de várias culturas e o choque cultural diante de hábitos diferentes – não se sabe que idade teria na ocasião do casamento, talvez 19 ou 20 anos – tornam explicável o fato de não ter se sentido à vontade. Os indivíduos internalizam, quando crianças, valores, interesses e hábitos de uma dada cultura (FREITAS, 1994), por isso as vozes sociais constituem um fator importantíssimo na construção dos sujeitos (BARROS, 2003). Teixeira (2006, p. 231) lembra que é por se constituir em sociedade que o indivíduo deixa “transparecer no seu discurso as vozes e o discurso do outro, assim como dos outros do outro”.

Nos turnos 19 e 20 vemos que Camila o interrompe e pergunta se “estava frio”, estabelecendo uma interferência com a LM. Ele responde corretamente na língua alvo e conta, rindo, que passou muito frio porque era inverno e foi à celebração sem a roupa adequada para a estação, outro fato que nos permite inferir sua inexperiência nessa ocasião, pois é de conhecimento geral que o inverno europeu é muito frio. Salientamos que ele contou sua experiência muito alegremente, logo que terminou a leitura sobre as festas em Huesca (uma pequena cidade espanhola), e todos partilharam desse relato de forma dinâmica e rindo muito. Isso nos faz lembrar as palavras de Freire (2008) sobre a leitura de mundo, retomada pela leitura da palavra: aquela primeira leitura determina esta última. Compartilhar experiências subjetivas com as colegas a partir do texto em E/LE mostrou ser um estímulo à interação e, certamente, à aprendizagem da língua e cultura espanhola.

3.2.1 Ativação de experiências e saberes prévios nas entrevistas

Neste excerto nos referimos, a modo de exemplo, à alusão a experiências e saberes prévios nas próprias palavras dos participantes, falando sobre si mesmos. Assim, na entrevista Clara disse: “Quando você conhece o autor, já sabe se ele tem uma intenção mais crítica, mais política, mais dinâmica ou mais irônica”.

Murillo, por sua vez, quando a entrevistadora ressaltou a importância de suas intervenções para com o conhecimento da turma, expressou que seus comentários contribuíram para que os demais colegas “pudessem contestar, acordar ou discordar...”. Os dois alunos referidos, já caracterizados no capítulo dois, tiveram grande influência nas discussões devido à sua vasta bagagem cultural, como dissemos anteriormente.

3.3 EXPLICITAÇÃO DE *NÃO DITOS*

Solé (1998) disserta sobre a elaboração de inferências de diferentes tipos, alinhavadas no processo de elaboração e de verificação de hipóteses a partir das pistas deixadas pelo autor do texto. Ensinar a advertir as palavras importantes, as frases chaves, as ironias, as previsões explícitas ou implícitas, a perceber a preparação progressiva do cenário para o desfecho etc. é desenvolver com os alunos a capacidade de compreensão de um texto. Para Cassany et al. (2003), a leitura nas entrelinhas é um passo adiante na procura por significados. Portanto, também se deve ensinar que as intenções do texto, ou seja, seu discurso implícito, obedecem aos interesses do autor e espelham sua formação discursiva (SOLÉ, 1998; ORLANDI, 1999; FAIRCLOUGH, 2001; CASSANY, 2008). Vejamos, a seguir, um exemplo de explicitação de *não ditos*.

3.3.1 Explicitação de *não ditos* derivada da dialogicidade entre o texto e outro texto de conhecimento dos leitores

Este excerto aconteceu durante a discussão, já mencionada, sobre os problemas causados pelo uso dos plásticos, no dia 17 de setembro de 2011. Após debater sobre o excesso de lixo descartável, se suscitou a releitura da situação de um país que serve de depósito de lixo a outro país, fato já mencionado em uma aula anterior ao comentarem sobre o livro de literatura do semestre, do escritor Eduardo Galeano. O assunto se mostrou adequado para desencadear a dialogicidade entre o conteúdo textual e o conhecimento deles, a julgar pelo teor das contrapalavras surgidas na discussão, a partir dos *ditos*.

Recorte 09

- 01- Profesora - Ustedes ya leyeron que unos países contaminan a otros más pobres. Puerto Rico es un país que pertenece ahora a los Estados Unidos. ¿Estados Unidos lo compró?
- 02- Murillo - Es una isla.
- 03- Profesora - ¿Qué hay en Puerto Rico, para qué usan Puerto Rico?
- 04- Clara - Para depósito de basura.
- 05- Profesora - Y ¿qué hay en Puerto Rico?
- 06- Laura - Empresas especializadas en compactar basura.
- 07- Murillo - Alemania utilizó Brasil para descartar los neumáticos hasta hace poco tiempo.
- 08- Profesora - ¿De qué manera?
- 09- Murillo - Utilizando la exportación de sus neumáticos usados con bajo custo,
- 10- Profesora - de bajo costo

- 11- Murillo - de bajo costo, para la población brasileña comprar su basura.
 12- Profesora - Y todavía pagar por ella derechos de importación.
 13- Murillo - Sí.
 14- Profesora - En Chile ¿no hubo denuncias de contenedores que vienen de otros países?
 15- Laura - Que contaminan, navíos también.
 16- Clara - Los Estados Unidos, que producen todo en grandes cantidades y consumen grandes cantidades, d:
 espues envían a Puerto Rico o donde sea (su basura), poluendo, contaminando. Y después van a respirar el propio aire contaminado. No debían enviar su basura a otros países para contaminar el aire. ¿Entonces?
 17- Profesora - Eso pregunto yo, ¿entonces?

Murillo, visivelmente contrariado nas falas 07 e 09, introduziu um assunto relacionando-o com os comentários sobre Porto Rico. Por sua vez, provocou outros comentários a partir dos *não ditos* do texto anterior referidos por ele. Laura (15) e Clara (16) acrescentam mais dados e o tópico conclui com a fala indignada de Clara, “*No debían enviar su basura a otros países para contaminar el aire. ¿Entonces?*”. A interrogação final salienta a revolta que provocaram nela os comentários sobre injustiças que ocorrem, identificadas a partir das leituras em E/LE. É surpreendente que no turno 16, apesar de falar muito empolgada, Clara se dá conta da interferência e se corrige imediatamente. Podemos perceber que os participantes se sentiram motivados pela temática e foram tecendo seus comentários à medida que a dialogicidade proveniente das interações nesta sala de aula ia avançando, ao mesmo tempo em que desenvolviam e afirmavam sua competência comunicativa na língua-alvo. Na fala 09 se dá uma interferência da LM, discretamente solucionada pela professora, e Murillo retoma o turno e continua com a frase seguinte.

Nos turnos 02 e 07, observamos que Murillo não respondeu às perguntas da professora e desviou a interação de Clara e Laura, pois introduziu na discussão textos derivados de seu saber pessoal. Dessa forma, contribuiu ativamente com o conhecimento do grupo, trazendo outro exemplo de dominação, um fato da história recente do país, que tem relação com o contexto dos participantes e está em conexão com o assunto tratado. A colaboração de Murillo se enquadra no modelo crítico de aprendizagem de que fala Fairclough (2001, p. 28), pois “implica mostrar conexões e causas que estão ocultas”. Essa interação parece mostrar que exemplos de dominação e violência solapada entre os países estão mais próximos do que normalmente se imagina. A fala de Murillo faz alusão, também, à leitura da realidade proposta por Freire (2008) para desenvolver uma pedagogia crítica, vinculada aos aspectos socioculturais, vivenciais e identitários que modelam a maneira de perceber e interpretar o mundo. Perpassando a interação aparece um tema recorrente dessa aula, a contaminação ambiental, provocada, nesse caso, pelo consumo excessivo que provoca acúmulo de resíduos

em países ricos e pela forma como é solucionado. As críticas levantadas pelas intenções da leitura não se restringem ao consumo descontrolado, também se estendem ao abuso das relações de poder de algumas nações sobre outras, dependentes, que suportam as consequências de hábitos que não compartilham e de problemas que não geram. Podemos concluir, assim, que as opiniões dos participantes ecoam as de Pennycook (2001), autor que menciona o tema da injustiça no cenário internacional como assunto apropriado para as aulas de LE.

3.3.2 Explicitação de *não ditos* na compreensão de um texto literário

No dia 3 de dezembro procedeu-se à leitura do último texto do livro didático *Gente 3* (PERIS et al., 2005, p. 96 e 97), que contém uma breve referência ao autor, Augusto Monterroso, e quatro fábulas breves das quais, por razões de tempo, foram comentadas três. No começo, o texto informa que o escritor, nascido em Honduras, cidadão guatemalteco, posteriormente exilado no México, “abandonou a escola primária por tédio, pobreza e medo às provas, segundo ele mesmo declarou” (MARTÍN et al., 2005, p. 96). Informa que com muito sacrifício Monterroso teve acesso às leituras, com o apoio do chefe do açougue em que trabalhava, que lhe apresentou obras de Shakespeare, Chesterton e Victor Hugo. O texto conta que à noite Monterroso se dirigia à Biblioteca Nacional da Guatemala para ler literatura clássica espanhola, leituras que embasam a sua obra literária.

A pequena introdução parece ter o objetivo de preparar os leitores para o discurso do autor, permitindo, assim, uma

reflexão sobre a outra língua-cultura, discriminando contrastes e empreendendo o trabalho próprio de produção de efeitos de sentido, o que significa emergir como “eu” na outra discursividade, ocupar um lugar discursivo, tomar a palavra na outra língua/cultura. (PEDROSO, 2005, p. 231)

Pedroso (2005) lembra, ainda, que, no caso da aprendizagem de línguas não maternas, como os leitores estão inscritos em sua língua e cultura próprias, é frequente que se produza uma reflexão sobre o contraste entre essas e a língua e a cultura não maternas.

A proposta de atividade do livro pós-leitura consistia em dizer de qual fábula os alunos haviam gostado mais e o motivo dessa escolha. Também perguntava se os leitores estavam de

acordo com o fato de que “*as coisas não são tão simples assim*”, como afirma Monterroso em “Monólogo del Bien”, página 97 do livro mencionado. Porém, a proposta em sala não foi essa, mas sim a busca de sentidos das fábulas. Podemos perceber que os participantes se sentiram sensibilizados pelas fábulas e pelas breves informações sobre a biografia do escritor. Provavelmente por isso se expressaram com mais desenvoltura. Assim, no decorrer das enunciações foram manifestando o que compreenderam dos textos e as trocas verbais convergiam fluidas na busca dialogizada do discurso do autor. Pedroso (2005) explica que o leitor precisa entrar no mundo do autor, na sua formação discursiva, a partir dos sinais que ele deixou ao longo da elaboração argumentativa. Como Monterroso não explicita a moral das histórias, ele deixa esse encargo aos seus leitores, que se surpreenderam pela forma singela e divertida com que o autor aborda assuntos complexos.

O texto é breve e irônico. Diante do monólogo inesperado e racional do Mal para despertar compaixão, os participantes apelam aos *não ditos* nas linhas para verticalizar o pensamento do Mal, que se apresenta como vítima dos moldes mentais dos homens que o julgam, levados por preconceitos e aparências.

Camila empolga-se com o tema de aparente simplicidade e começa a falar, fazendo uma leitura simples, porém certa. Interessa salientar que a motivação da leitura fez com que ela, apesar de não ser muito expansiva, mantivesse as intervenções durante toda a interação. Os demais alunos coconstruíram os tópicos que ela iniciou, ainda que apontassem sentidos específicos. Lembramos, de acordo com Faïta (2005), que a atribuição de sentidos expressa uma atividade subjetiva que cada leitor ou interlocutor constrói, a partir de um dado lugar social, de um contexto cultural determinado e influenciado pelos seus conhecimentos prévios. A atribuição de sentidos conforma um processo acumulativo que, desenvolvido no âmbito escolar, possibilita o exercício de uma posterior leitura de mundo questionadora (FREIRE, 2008).

É possível que a informação inicial sobre a vida e as características do autor – uma humilde pessoa do povo –, tenha sensibilizado os participantes e colaborado para eles se sentirem mais capacitados para entender as leituras das fábulas, embora sejam textos de palavras mordazes e conteúdo profundo. Observemos este recorte de uma discussão realizada após a leitura do “Monólogo del Mal” (p. 96 do livro citado). A transcrição das fábulas se encontra no Anexo F.

Recorte 10

01- Profesora - ¿Qué nos quiere decir?

02- Camila - Que dice... no hay solo el Bien o solo el Mal, a veces todas las personas pueden tener unas reacciones buenas, pero no ser una buena persona. No existen solo... una persona totalmente buena o totalmente mala.

03- Murillo - Es un monólogo, porque el propio Mal admitió que no todos (los) que hacen el mal

04- Camila - son malos.

05- Murillo - son malos, todos (los) que hacen el bien, son buenos. Yo creo que no es verdad.

Camila, no turno 02, abre o tópico de forma decidida, exemplificando a fala do Mal. Defende o ponto de vista do autor de que o Bem e o Mal não podem ser conceitos absolutos, dicotômicos. No turno 03, Murillo confirma o turno 02, fazendo alusão à influência das representações mentais sobre o Bem e o Mal, internalizadas nos indivíduos por meio da ação social. Assim, acrescenta um olhar mais profundo, em concordância com o texto quando este afirma que é difícil tirar as pessoas de seus moldes mentais. Nas entrelinhas, podemos estender a leitura e sustentar que, por indiferença, comodismo ou falta de ideais, as pessoas preferem ficar em seus moldes, embora saibam que poderiam estar melhor se lutassem por algo melhor. Podemos identificar nos comentários dos participantes os pensamentos dos teóricos críticos que referimos neste estudo. Ainda, notamos que as fábulas empolgaram os leitores atingindo sua sensibilidade, como pudemos perceber pelas expressões corporais e pelo agradável clima suscitado.

No recorte 10 apresentado, se observam atitudes interativas caracterizadas pela espontaneidade, assim como pela participação e contribuição de todos, diferentemente de atividades anteriores, em que alguns podem ter participado menos. Isso indica que não há aqui o destaque de um aluno mais experiente, pois todos se engajaram no processo de coconstrução do conhecimento a partir da leitura das fábulas.

Podemos inferir que, como a literatura é arte, objetiva mobilizar a subjetividade do leitor por meio da fruição estética, tocando diretamente o imaginário humano e a sensibilidade. De acordo com Pedrosa (2005, p. 227), o caráter sensibilizador do texto literário consiste em mobilizar “noções, valores e comportamentos próprios das formações discursivas em que autor e público-alvo se encontram inscritos respectivamente”, razão pela qual a leitura representa uma experiência individual e única.

Seguindo com a sequência das fábulas, tratamos no próximo tópico os comentários surgidos após a leitura do “Monólogo del Bien” (p. 97 do livro citado), feita por Dudu por solicitação da professora, que desejava fomentar sua participação.

Recorte 11

01- Profesora - ¿Qué frases son fuertes, ahí, en el monólogo del Bien?

02- Dudu - El Mal se esconde detrás del Bien.

03- Murillo - El Hipócrita de Abel se hizo matar, **se hizo matar**, fue un suicidio, por su hermano Caín.

04- Profesora - Las cosas no son tan simples **como creen** ((houve entonação montante da voz, e ela parou em espera, que foi logo compreendida como intenção de passar o turno)).

05- Todos - Algunos niños y la mayoría de los adultos.

06- Profesora - ¿Qué quiere decirnos eso?

07- Murillo - Que la mayoría de los adultos son... tienen la mente... contaminada por... con las malas actitudes; entonces, para los adultos, realmente, no son tan simples así... saber qué (es) **totalmente** el Bien, **totalmente** el Mal.

No turno 03, a entonação da fala de Murillo acolhe e ressalta a ironia do texto. No turno 04 a professora começa a reler o *leit motif* da fábula, e os alunos continuam a leitura sem intervalo, em uníssono, no turno 05. No turno 07, Murillo reintroduz o que tinha entendido do Monólogo del Mal, mencionando que os moldes mentais e os preconceitos representam obstáculos para a reflexão sobre a conduta própria ou alheia. Como sustenta Bourdieu (2008), os intercâmbios linguísticos refletem o sistema de sanções e censuras específicas de uma dada cultura. Por essa razão, os valores culturais impregnam a língua e, por conseguinte, a consciência individual, como explicita Murillo no turno 07.

Nas palavras salientadas no recorte 11 apresentado, notamos a intenção de destacar o compreendido. É possível inferir que, por ação das reflexões compartilhadas, os membros da sala de aula percebem melhor o universo significativo da língua estrangeira que o texto expõe aos seus sentidos. Assim, vão buscando sentidos escondidos, apoiando-se nas frases enigmáticas da fábula. A contribuição do contexto interacional assim suscitado encontra-se no envolvimento ativo e por vezes até divertido dos interagentes, assim como na percepção sobre sua própria cultura e realidade a partir de um “olhar extraposto” (MACHADO, 2005). É possível perceber que os conceitos e preconceitos mencionados com ironia no texto, ao entrar em contato com as contrapalavras ativadas pelos participantes, fez com que encontrassem sentidos. No excerto Dudu (02) expressa que o Mal se esconde por detrás do Bem, um aparente contrassenso. Murillo (07) finaliza dizendo que a maioria dos adultos, por terem a consciência contaminada, já não podem diferenciar bem o certo e o errado. A oportunidade de falar livremente, oferecida pelos textos em espanhol na sala de aula de língua estrangeira, dentro de um contexto de respeito à subjetividade de cada participante, proporciona um clima descontraído em que suas experiências são conjuntamente discutidas na língua-alvo. Consequentemente, a participação nesse ambiente de trabalho permitiu vislumbrar a partir do texto em LE –nos *no* *ditos*– que eles também estão inseridos em uma realidade contraditória,

colaborando, ainda, para a interiorização de uma prática de leitura que ultrapassa as linhas e as entrelinhas e se mostra capaz de entrever a ideologia dos textos (CASSANY, 2008).

“La Buena Consciencia” – o sentido comum – é o nome da fábula seguinte, na página 97 do livro didático, e aborda a temática de “o que dirão”, das aparências, da hipocrisia na sociedade. A leitura provocou sorrisos, olhares divertidos e alusões a condutas sugeridas em intertextualidade com vivências de cada um:

Recorte 12

- 01- Profesora - Entonces, ¿cómo relacionaríamos esta buena conciencia de las plantas con la sociedad?
- 02- Clara - Es una falsa conciencia, porque prefieren (comer carne), pero viven bien comiendo a sus iguales. Están haciendo algo que normalmente no les gustaría; quedan con...
- 03- Profesora - Y ¿qué relación hay entre los Monólogos del Bien y del Mal y la Buena Conciencia? ¿Hay relación?
- 04- Laura - Hay, porque//
- 05- Clara - Por ejemplo, en el Monólogo del Mal, no hizo lo que realmente le gustaría hacer porque pensó (lo) que la gente iba a pensar que... etcétera; entonces...
- 06- Laura - Habla mucho de hipocresía.
- 07- Murillo - Habla mucho de (lo) que las personas hacen por pensar en las consecuencias de sus actitudes... delante de las otras personas y no para sí mismas. Entonces, importan-se mucho//
- 08- Profesora - Les importa.
- 09- Murillo - Les importa la idea ajena.
- 10- Clara - Hacen lo que hacen para quedarse con la buena conciencia, teóricamente.

Os comentários surgidos da leitura da fábula “La Buena Consciencia” abordaram o tema da hipocrisia, o temor da maledicência. Nas palavras dos participantes podem-se perceber as contrapalavras, não ditas, mas sabidas pela formação discursiva dos indivíduos. No caso dessa interação, eles estavam dialogizando com as contrapalavras referentes ao que dirão e às aparências, impostos como valores pelo social no seu contexto. Assim, em (05) Clara, na busca de sentido para a conduta do Mal, diz que ele não fez o que realmente queria porque pensou que ia ser reprovado pelas pessoas que o discriminam pela sua maldade. Laura (06) completa o argumento de Clara se referindo à hipocrisia das condutas humanas que, apesar de não serem sinceras, ficam com a consciência tranquila. Murillo explicita e desenvolve as ideias anteriores com a frase às pessoas “*les importa la idea ajena*” (09). Então Clara contribui com a interação, aludindo à relatividade das aparências. Na sociedade, as pessoas agem pensando nas consequências (10), não importa o que realmente queiram, se acomodam, são submissos pela força dos valores impostos socialmente. A dialogicidade instaurada aqui entre a leitura de Monterroso, a língua estrangeira, a sociedade e, inclusive, entre os participantes, confirma que a percepção da palavra “do outro”, o texto “do outro”, na

mente individual onde é mediatizada pelo discurso interior – abstração onde se encontra o discurso apreendido do exterior – bem como sua compreensão e apreciação, originando assim as réplicas do diálogo como postula Bakhtin (2006).

3.3.3 Explicitação de *não ditos* na entrevista a Laura

Na entrevista, outro instrumento utilizado neste estudo, Laura fez alusão à explicitação de *não ditos* percebidos pelos alunos no decorrer dos debates. Quando perguntada pela entrevistadora sobre o efeito do ato de pensar as leituras, Laura expressou que é mais interessante a leitura “quando te faz pensar”, porque é “como a opinião, a crítica, o que não é tão explícito”. Assim, analisando o comentário de Laura, podemos perceber que, no decorrer das discussões surgidas na busca de possíveis sentidos das leituras, os participantes explicitaram os *não ditos* que toda leitura envolve, conforme Cassany (2008).

No tópico a seguir abordamos a análise do discurso televisivo.

3.4 ANÁLISE DO DISCURSO TELEVISIVO

O livro didático *Gente 3* (MARTÍN et al., 2005) apresenta uma reportagem informativa sobre um tema da atualidade. Trata-se de um caso de fraude na televisão espanhola, em que um casal, participante e vencedor de um programa de perguntas e respostas, convoca uma entrevista de imprensa e declara que estava tudo arranjado e que eles conheciam com antecedência as perguntas que responderiam.

Antes de proceder à leitura, foi lida e explicada, em sala de aula, a posição de Bourdieu (2005) sobre a violência simbólica do poder exercido pelos meios de comunicação, em especial pelo jornalismo, ao construir e constituir opinião por meio da difusão massiva (ou a não difusão) de assuntos que acontecem, ou resumindo fiel ou infielmente uma conferência de imprensa, ou, ainda, ignorando-a. Por meio das palavras, os jornalistas “produzem efeitos determinados e exercem uma violência simbólica. Portanto, por controlarem o uso das palavras, podem limitar os efeitos da violência que impõem, querendo ou não. Trata-se de

uma violência exercida *em e pelo* desconhecimento, que é muito mais eficaz quanto menos conscientes estejam dela o executor e a vítima”⁹ (BOURDIEU, 2005, p. 62).

Informar de modo favorável/desfavorável, ou inexato, designar com nomes ou títulos escolhidos de forma arbitrária para catalogar pessoas ou processos, suscitar ou ignorar problemas etc., são formas de criar realidades. Essa violência, assim imposta, se exerce veladamente sobre as estruturas cognitivas, dando por pensado e aceito o que não foi sequer questionado, mas que interessa aos que formam a opinião pública e faz parte de um mecanismo de legitimação e dominação. Esses impactos midiáticos

só podem ocorrer porque as pessoas que exercem a violência são vítimas da violência que exercem, nisso consiste a falsa ciência dos que pretendem construir uma fachada científica às instituições do sentido comum: determinadas tipologias baseadas na projeção do inconsciente social *dos novos mágicos* se encontram com o inconsciente dos que comandam – homens de negócios ou políticos – ou dos destinatários, como os jornalistas. E os jornalistas – eis aqui a sua responsabilidade – participam da circulação dos inconscientes. (BOURDIEU, 2005)¹⁰

O autor destaca que nossa percepção do mundo social, especialmente dos conflitos, é dependente de categorias historicamente produzidas e reproduzidas através do discurso para, assim, organizar nossa visão e interpretação desse mundo social e dos fenômenos que acontecem. A exposição dos pensamentos referidos de Bourdieu, lidos e explicados em sala de aula antes da atividade de leitura, tiveram por finalidade colaborar com a percepção da violência simbólica que exercem a televisão em particular e a mídia em geral sobre a consciência individual dos telespectadores.

Vejamos na próxima seção como foi identificada, paulatinamente, pelos aprendizes, essa violência simbólica a partir da leitura em LE.

3.4.1 Percepção da violência simbólica

Após a leitura da entrevista que revela a fraude do programa, foi proposta uma discussão sobre o tema dos programas televisivos de auditório¹¹. A seguir, analisamos recortes do diálogo:

⁹ Destaque em itálico da autora, para efeitos de uma melhor compreensão.

¹⁰ Destaque em itálico da autora, para efeitos de uma melhor compreensão.

¹¹ Os pensamentos lidos em sala encontram-se no anexo C.

Recorte 13

- 1- Profesora - ¿Qué opinan ustedes de este tipo de programas? Con diferentes características, pero se hacen por todo el mundo.
- 2- Murillo- Es un programa que atrae mucha publicidad, las personas que acompañan los programas son telespectadores asiduos, la mídia aprovecha, tira provecho para ganar dinero con comerciales, con mídia, entonces, es interesante que haya programas como este para **vender**.
- 3- Profesora - ¿Qué más?
- 4- Murillo - Mm... yo creí que hacer una fraude en un concurso de televisión, hacer una fraude
- 5- Profesora - Un fraude.
- 6- Murillo - Un fraude en un concurso de televisión es hacer un fraude con **todos** los telespectadores.
- 7- Dudu - Con todas las personas que están siguiendo aquel programa.
- 8- Murillo - Viendo.

Murillo (02) começa por ressaltar um dado pragmático, lido por trás das linhas: a assiduidade dos telespectadores a esse tipo de programas atrai a publicidade, porque gera dinheiro, ocasião que o canal aproveita para cobrar preços altos aos anunciantes. A isso podemos acrescentar outro *não dito*, mas de comum conhecimento: as propagandas também atendem ao poder de compra dos que assistem televisão naquele horário, dito vulgarmente “nobre”, em que se exhibe esse tipo de programa. O que interessa às empresas é o alcance, isto é, a grande audiência, por isso, a publicidade considera seu poder aquisitivo, sem descuidar o potencial desse público para receber as influências do marketing. Assim, são utilizadas as técnicas adequadas para atingir os objetivos que perseguem tanto os programas quanto os anúncios. A violência da situação é imposta ao meio emissor e, juntamente, aos telespectadores, pelo sistema econômico. Bourdieu (2005, p. 70) aponta que “no terreno do jornalismo existe uma concorrência furiosa, na qual a televisão exerce uma coação terrível”, definindo os temas que se tratarão, determinando quais pessoas são importantes e quais não. Contudo, a televisão também está, ela mesma, alienada, pois está submetida às imposições do mercado, como todos os meios de comunicação.

Dudu e Murillo reprovam a moralidade dos canais, quando expressam que fraudar um concurso é realizar uma fraude com todos os telespectadores, em conformidade com Bourdieu (2005, p. 72): as escolhas feitas pelos meios são “um verdadeiro problema, porque os cidadãos têm direito de escutar aos melhores. No entanto, os mecanismos que se seguem para convidar ou para excluir dos programas quem lhes interessa, faz que os telespectadores se encontrem privados do que é melhor”, o que também constitui uma fraude. Murillo e Dudu partem de conceitos também simbólicos: moralidade/imoralidade, que não são critérios naturais, mas sim impostos pela sociedade, generalizados, partilhados e aceitos como

ideologia oficial, ou seja, a que predomina numa dada sociedade (BAKHTIN, 2003; MIOTELLO, 2005).

A correção da professora no turno 05, corroborada em seguida por Murillo, e a cocorreção da fala 08, entre os colegas, ocorreram sem interromper a fluidez da interação. Podemos inferir, assim, que o estímulo da busca de sentidos das leituras favoreceu a apropriação da língua-alvo.

Prosseguimos com a continuação do diálogo. Observamos, no excerto, que os aprendizes foram entretecendo as opiniões e colaborando nas correções:

Recorte 14

1- Clara - Pero en realidad lo que pasa es que **todo es manipulado**, desde las parejas, los candidatos, que son seleccionados por un motivo, porque son **así**, porque este va a pelear con este, o porque tienen un motivo. No están la porque fueron sorteados, **no**, es proposital, desde el comienzo que se escogen los candidatos se está **manipulando**.

2- Laura - Nem todos... están los que piensan que fueron sorteados participando del sorteo, eran... ((faz uma pausa))

3- Profesora - O sea, que lo que se promueve así es el espectáculo de la pelea, la rivalidad.

4- Clara - Depende de qué programa, la midia, quiere pasar, porque la televisión quiere hacernos ver, poner peleas... ahora están poniendo mucho casales homosexuales, y eso **para promover**, entonces, las peleas que ponen, dos o tres, dos homosexuales, uno o dos que son contra, extremadamente contra.

5- Murillo - Homofóbicas.

6- Clara - Homofóbicas, entonces es todo proposital.

7- Profesora - A propósito.

Clara diz, a seu modo, o que Bourdieu (2005, p. 70) afirma: “é a televisão que determina os temas de que se há de falar, que pessoas são importantes e quais não”. Ao mesmo tempo, a procura do primeiro lugar no índice de audiência coage a própria televisão, que está atenta ao mercado, ao dinheiro, aos ganhos de que várias vezes fala Murillo (no turno 02 do recorte anterior e 31, 41, 50, 64 da transcrição). Clara também menciona a palavra “motivo”, em conformidade com o que ensina Cassany (2008): os discursos sempre estão determinados por interesses específicos. Assim, Clara pula a leitura das entrelinhas e vai diretamente para detrás das linhas: as intenções e os objetivos do canal que, apesar de fazer com que as situações aparentem ser naturais, na verdade tem tudo planejado para manipular os telespectadores, os quais, na maioria dos casos não conseguem vislumbrar os mecanismos de produção de sentidos pelos quais a mídia torna real o que não é, torna natural o que não é mais do que uma representação construída cuidadosamente e que serve a determinados interesses e ideologias. No mesmo sentido, Orlandi (1999, p. 102) fala da opacidade dos fenômenos para o sujeito individual:

[o] homem faz história, mas a história não lhe é transparente. Por isso, acreditamos que uma metodologia de ensino consequente deve explicitar, para o processo de leitura, os mecanismos pelos quais a ideologia torna evidente o que não é e que, no contrário, resulta de espessos processos de produção de sentido, historicamente determinados. A “naturalidade” dos sentidos é, pois, ideologicamente construída. [...] tanto quem ensina como quanto quem aprende a ler deve procurar conhecer os mecanismos que aí estão jogando.

Seu pensamento está de acordo com o ensinado por Bourdieu (2005), que sustenta que aceitamos, sem nos dar conta, categorizações, sentidos e significados sem questioná-los, pensando que eles vêm da realidade fática, quando em verdade nos são impostos socialmente de uma maneira tão sutil e eficaz que pensamos que somos nós quem os pensa. Segundo a reflexão de Freire (1987, p. 64) no mesmo sentido, as grandes majorias se adaptam às prescrições da minoria dominadora “de tal modo que quanto mais careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão essas minorias prescrever”. Tais palavras ecoam no termo “manipulação” mencionado por Clara, identificando a violência simbólica referida.

No turno 02, Laura aponta que alguns dos participantes que lá estão pensam que foram sorteados, ou seja, sem saber participam de uma encenação. Clara destaca, por um lado, o poder da televisão para influenciar pessoas, conforme apontam Bourdieu (2005) e Gregolin (2003), e, por outro, nos excertos 04 e 06, fala da promoção de brigas entre pessoas escolhidas por possuírem valores diferentes, com o intuito de defender seus pontos de vista e provocar mudanças comportamentais na sociedade, tanto quanto na valoração desses comportamentos; mudanças rápidas, como acontece enquanto se assiste uma telenovela, devido à força arrasadora da mídia na massa televisiva, como observamos na fala seguinte:

Recorte 15

01- Clara - La novela siempre está inserindo, **en** la telenovela, algo que quieren que sea divulgado... desde un corte de pelo, hasta eso de los homosexuales. Entonces tienen **una vida real** y con todos esos aspectos de que hablábamos nosotros, de pelear. Y ponen aspectos que quieren inserir en nuestro... ((pausa))

02- Profesora - manera de pensar

03-Clara: Sí, sí, porque están mirando y dicen: “ah eso se pasa conmigo, o con mi vecino”, y por ahí pasan una otra situación, que nunca había pasado y, entonces... **es normal porque está pasando**, eso puede pasar aquí, entonces **están creando** maneras diferentes de verdad.

Nessa intervenção, a leitura situacional da prática televisiva feita por Clara é bem crítica, visto expressar que a mídia cria formas diferentes de verdade enquanto promove as

mudanças aludidas por ela anteriormente, como disse Bourdieu em 1982, em entrevista sobre a política e a força dos meios de comunicação¹²:

[q]ualquer discurso é o resultado da reunião entre um *habitus* linguístico, isto é, uma competência inseparavelmente técnica e social, (capacidade de falar de uma determinada forma, socialmente determinada), e um mercado, quer dizer, um sistema regrado de formação de preços que orientam por antecipado a produção linguística.

O autor alude ainda ao papel da sociologia para ajudar a desvelar os dispositivos das estratégias de autoridade impregnadas tanto nas estruturas sociais, quanto nas estruturas cognitivas individuais. “A teoria neokantiana, a respeito do mundo social, confere à linguagem, mais geralmente às representações, uma eficácia propriamente simbólica de construção da realidade” (BOURDIEU, 2008, p. 81). Essas concepções estão presentes nas palavras de Clara “*están creando maneras diferentes de verdad*”; ela percebe a violência simbólica da televisão, pois, por sua influência em “formar opinião”, a televisão é capaz de gerar mudanças sociais, nas quais não há participação das partes interessadas. Assim, mudanças conceituais, morais, comportamentais, de tendências, modas ou gostos são impostas unilateralmente pela força dos meios, em conivência com as instituições encarregadas da supervisão desses espaços públicos.

Nessa interação, Clara atinge a ideologia do programa, os propósitos que guiam a aparição de comportamentos diferentes, legitimando-os por meio das personagens das novelas, amplamente assistidas e emocionalmente vivenciadas, poderíamos dizer, pela população brasileira. O fato de provocar brigas para defender pontos de vista também é apontado por Clara no final do turno 01; entendemos que o não dito por ela em “*todos esos aspectos de que hablábamos nosotros, de pelear*” é alusão ao uso desse mecanismo, a provocação, para chamar a atenção sobre a mensagem nas entrelinhas: a argumentação e a defesa exacerbada que realiza a televisão de condutas antes discriminadas, segundo Clara. As falas transcritas estão em interlocução com o pensamento de Cassany (2008), a respeito dos interesses que sempre há por trás dos discursos.

No seguinte recorte, o sentido é mais uma vez coconstruído interativamente, desenvolvendo a língua-alvo, inclusive com falas simultâneas em alguns momentos e, em outros, por meio dos comentários tecidos por Murillo e Laura:

¹² Disponível em <http://sociologiac.net/2008/01/17/entrevista-pierre-bourdieu-que-significa-hablar/>.

Recorte 16

- 01- Murillo - algunas personas para participar del Big Brother tienen que hacer vídeos caseros y enviar para la tereve Globo, para que su imagen sea analizada.
- 02- Profesora - ¿Antes del supuesto sorteo?
- 03- Varios: Sí, sí.
- 04- Profesora - Entonces nadie está engañado, no hay sorteo.
- 05- Murillo - En Big Brother no, en Big Brother hay una selección... rede Globo escolhen, eligen personas en las playas, en los bares, en las boates.
- 06- Profesora - ¿Para qué?
- 07- Murillo y Laura - ...para estar en el programa porque... ((não se entende porque continuam falando os dois ao mesmo tempo))
- 08- Profesora - ¿Y eso por qué?
- 09- Murillo - Porque da ibope.
- 10- Laura - Porque las personas quieren mirar personas bellas.
- 11- Murillo - Los **cuerpos esculturales**.

Murillo toma o turno para acrescentar outro dado: o de que algumas pessoas fazem vídeos caseiros para enviar à programação do canal Globo a fim de serem chamadas para o programa Big Brother. Isto é, Murillo aponta dois tipos de recrutamento, sendo um deles de forma direta, em suas palavras “en las playas, en los bares, en las boates” e outro por iniciativa dos interessados. Os *não ditos* dos turnos 05, 07, 09, 10 e 11 podem ser que os lugares mencionados são frequentados por pessoas que priorizam o lazer (não o trabalho), o físico (não o espírito), a bebida (não a abstenção) e mostrar sua beleza (como valor social), conforme explicam juntamente Murillo e Laura: o culto à beleza física difundido pelos meios de comunicação. Nos turnos 09, 10 e 11, Laura e Murillo coconstroem interativamente a resposta à pergunta recebida. É interessante notar o adjetivo escolhido para ironizar os valores divulgados pela televisão: corpos esculturais. Quer dizer esculpidos como as esculturas? Poderiam querer aludir aos diferentes métodos e tecnologias que existem para mudar a aparência? Para criar outra realidade a televisão, os jornalistas, ostentam os meios mais potentes para cinzelar (esculpir) o mundo social (BOURDIEU, 2005). Na fala 09, Murillo torna a falar do ibope, ou seja, do marketing, do lucro, do objetivo, que são os ganhos gerados pelo espetáculo para o canal emissor. Os comentários pragmáticos de Murillo são recorrentes, suas análises da realidade, provenientes de seus saberes anteriores, são certeiras. Por isso, ele vê os interesses econômicos por trás das linhas em muitos textos.

E prosseguem no seguinte recorte, em que Clara confirma a interação precedente e retoma, a seguir, a fala sobre os valores sociais e estéticos modelados e veiculados pelos canais de televisão, suportes que forjam realidades e as impõem. A intervenção manifesta a identificação da violência simbólica exercida através dos meios de comunicação.

Recorte 17

01- Clara - Pero quiere pasar un ideal, de que tiene que ser bonito, tiene que tener un cuerpo así, como esos, que homosexual es... es... eso, o es aquello, lo que quiere pasar. **Elige** los candidatos **de acuerdo con lo que quiere pasar.**

02- Profesora - ¿Quién quiere transmitir eso?

03- Murillo, Clara - La televisión.

04- Profesora - ¿Qué es lo que quiere transmitir?

05- Murillo - Lo que quieren es **ganar dinero.**

06- Profesora - Pero Clara dice otra cosa.

07- Murillo - Sí.

08- Clara - **Ideales.**

09- Profesora - Ella está hablando de valores.

10- Murillo - Sí, son ideales.

11- Profesora - Aparte de eso, ¿no, Murillo? que va junto, entonces está modelando la sociedad.

12- Murillo - Claro, y ¿cómo lo hace!

Nessa interação, Murillo retoma o tema utilitário (o dinheiro), pois, como ele pontua, não é possível esquecer que esta é a prioridade do sistema. Clara insiste no poder de manipulação da televisão para com os telespectadores, criando estereótipos (“los valores que quiere pasar”) e ideais. Em conformidade com o exposto por Gregolin (2003), Orlandi (1999), Bourdieu (2005) e Cassany (2008), os alunos também percebem que o discurso televisivo constrói sentidos. O texto lido parece, como diz Eco (2008, p. 96), ter predisposto os movimentos interpretativos dos leitores, “*coeteris paribus*, ou seja, em caminhos alternativos possíveis”, condizentes com as alternativas contidas no texto. Os participantes se sentiram incentivados a utilizar seus saberes anteriores, ou intertextos, na procura da compreensão da leitura.

O tema continua no seguinte excerto, que transcreve as falas dos participantes em língua espanhola, a respeito da influência da televisão.

Recorte 18

01- Murillo - Todas las novelas, para divulgar... hacen publicidad de una marca, de un producto... “ah, me voy a comprar esto porque...”

02- Laura - Es una forma mejor que las propagandas.

03- Murillo - Es muy caro.

04- Profesora - ¿Qué relación tiene esto con la violencia simbólica de que hablaba Bourdieu?

05- Laura - Es una forma de violencia simbólica, de...

06- Murillo e Laura - Es una forma de hacer un ideal de vida.

07- Murillo - Es una forma de controle.

08- Clara - Es una manipulación. Muchos viven lo que... la historia que otros quieren que vivan.

09- Profesora - ¡Qué frase!. “Muchos viven lo que otros quieren que vivan”.

10- Varios - Sí.

11- Profesora - ¿Quiénes son los otros?

12- Laura - La mídia.

- 13- Profesora - La mídia... ¿quiénes son la mídia?, ¿quiénes tienen la mídia en su poder?
- 14- Murillo - Los políticos tienen, los gobernantes tienen.
- 15- Clara - Las grandes empresas, los empresarios tienen, los grupos económicos tienen.
- 16- Murillo - Los empresarios tienen, los grupos económicos tienen.
- 17- Profesora - Entonces, ¿qué van a poner en la televisión?, como dicen ustedes, a través de la televisión, ¿qué es lo que van a transmitir?
- 18- Murillo - Solamente lo que quieren.
- 19- Laura - ¡Sí! Lo que es lindo, lo que es...
- 20- Clara - Qué hacer, cómo trabajar, lo que... **todo**.
- 21- Laura, Murillo - **Cómo pensar**.
- 22- Profesor - Cómo pensar, ¡muy bien! Y la gente por lo general... las personas lo aceptan... Si nosotros no leemos un texto así, nosotros mismos... y, ¿qué es muy importante para esta manipulación?
- 23- Murillo - La tele.
- 24- Profesor - ¿Y además? ((pausa)) ¿la internet?
- 25- Murillo - Ah.
- 26- Laura - Ahora hay muchos blogs que son famosos por la población y esos blogs reciben bromas¹³... y divulgan, porque tienen muchos accesos sociales, como...
- 27- Clara - Pero divulgan así, por ejemplo: “ah, yo usé este producto y... Pero “recibió” para decir eso.
- 28- Laura - Sí, recibió. Divulga más, y como es una forma más personal como si... ((fuera)) normal...
- 29- Murillo: Es una forma sutil, **una publicidad velada, sutil**.

A ideologia está presente como ação constituinte na família, no trabalho, na escola, nas relações sociais e de reprodução social, como interpretação válida da realidade, dos valores de um grupo dado, além de organizar as relações histórico-materiais dos homens em dada sociedade, segundo Cassany (2008) e Bakhtin (2006). No recorte 18 os participantes leem por trás das linhas a ação da televisão e se referem às relações de poder, às estruturas econômicas, ao poder do lucro, à manipulação das estruturas cognitivas, à manipulação de gostos, atitudes etc. (FAIRCLOUGH, 2001). Em suma, identificaram a violência simbólica na fala 05, em que Laura a explicita; na 07, quando Murillo aponta que é uma forma de controle; na 08, em que Clara acrescenta que se trata de manipulação. Das falas 14 em diante também há essa percepção, quando discorrem sobre a grande influência exercida pela televisão para impor valores, ideais, hábitos de consumo e comportamentos de forma sutil, para que o público não perceba. Laura acrescenta o uso que dos blogs fazem os famosos da mídia, por dinheiro (26 e 28), em colaboração com Clara (27) e Murillo (29), quem reitera o caráter velado da violência assim exercida.

Neste recorte se estabeleceu entre os alunos uma leitura interativa, na procura compartilhada de sentidos. Nas palavras de Eco (2008, p. 93),

¹³ Laura confunde “broma” (brincadeira) com “propina” do português, que é um falso amigo (em espanhol, *propina* é gorjeta, e *coima* é cobrar indevidamente dinheiro), como corrobora sua fala 27, em que diz: “recibió”, também uma interferência do português, em espanhol deveria dizer “cobró”.

[m]as a cooperação interpretativa ocorre no tempo: um texto é lido passo a passo. Não obstante, a “fábula global”, embora seja concebida como terminada pelo autor, ao Leitor Modelo apresenta-se como em *devoir*: ele atualiza nela porções sucessivas. Pode-se então prever que o leitor atualiza macroproposições *consistentes*...

Ou seja, uma macronarração coerente. A discussão em sala de aula sobre esse texto crítico parece se enquadrar no *devoir* de que fala Eco, pois suscitou o interesse e o envolvimento dos participantes, que aplicaram o fato narrado na leitura ao contexto em que eles vivem e ao canal de televisão que tem mais audiência e transmite esse tipo de programa. Assim, a discussão se atualizou e o presente diálogo pode ficar na memória, para ser ativado em algum momento futuro e dialogar com ele, ainda nos “não ditos” em situações posteriores. O texto entra na esfera do leitor e fica sem ponto final (ECO, 2008), na extensão da continuidade da *palavramundo*, como diz Freire (2008), ou na atitude responsiva ativa de efeito retrasado de que fala Bakhtin (2003). Os alunos participantes, convidados a opinar sobre o tipo de programa de que fala o texto, imediatamente verticalizaram no Big Brother e similares, da rede Globo, lembrando a presença da publicidade explícita e implícita imbricada na trama do programa, assim como também as estratégias de manipulação dos telespectadores, na criação de ideais e valores, modas, gostos, estereótipos etc. A trama dos comentários e a pouca informação da professora sobre os bastidores comentados pelos alunos facilitou o diálogo, enquanto foram atualizando, nas estruturas discursivas, vozes do já dito e do não dito, presentes nas falas deles, verificando que compartilhavam critérios sobre assuntos que antes não haviam tratado. Assim, a leitura do texto despertou o comentário da leitura do dia a dia. E o comentário não foi relativo aos aspectos gerais do programa, mas sim se dirigiu à ideologia, ao que ocorre por detrás das linhas (CASSANY, 2008): a finalidade de lucrar com os telespectadores e de manipulá-los por meio da televisão, para incutir-lhes determinados interesses de grupos hegemônicos. Para realizar esse movimento os alunos atualizaram seus saberes e intertextos (ECO, 2008; SOLÉ, 1992).

Os participantes postularam possíveis intenções do discurso que existem por trás da aparente espontaneidade que ostenta um famoso programa local. A partir disso, analisaram o posicionamento dos produtores de um *reality show* brasileiro. A leitura do texto refletiu-se num diálogo interativo de construção de sentidos compatíveis com a leitura da realidade em que se encontram (ORLANDI, 1999). A seguir analisamos outros dados, caracterizados pela percepção de polissemia por parte dos alunos e de letramento crítico por parte da professora.

3.5 PERCEPÇÃO DA POLISSEMIA E EVIDÊNCIA DO LETRAMENTO CRÍTICO

Cabe lembrar neste tópico que Orlandi (1999) menciona, entre as classes de leitura, a leitura polissêmica como aquela que procura atribuir múltiplos sentidos, derivados da relação entre o que aparece nas linhas e a compreensão do leitor. No final dos comentários surgidos a propósito da leitura das fábulas, a última atividade gravada, aconteceu uma fala paralela muito interessante entre Dudu e Murillo que exemplifica sua percepção sobre as reflexões propostas pelas leituras, captando *não ditos*, sugerindo outros sentidos possíveis:

Recorte 19

01- Murillo - Este libro en particular nos ensina a criticar, a pensar...

02- Dudu - A ver lo que está por detrás de las palabras, no solamente las cosas prontas o estables, (saber que) pueden tener otra explicación.

Murillo fez um comentário a Dudu ao acabar a atividade, então, a resposta deste no turno 02 surpreendeu, pela sua agudeza, à professora. Assim, na sagacidade demonstrada nesta interação se constata sua atenção ao debate, como também sua perspicácia e interesse em participar. A reflexão que expressa está de acordo com as palavras de Orlandi (1999) ao sustentar que compreender as leituras é saber que o sentido pode ser outro. Assim como a autora, Dudu resumiu, em poucas palavras, a interação. “*Ver lo que está detrás de las palabras*”, “*saber que pueden tener otra explicación*”, isto é, ele entendeu a possibilidade de compreender textos inferindo e fazendo hipóteses a partir das pistas deixadas na superfície textual. Significa, ainda, atentar ao contexto de produção, às vozes incorporadas e à antecipação que faz o autor como parte de sua estratégia argumentativa (CASSANY, 2008). Enfim, é necessário perceber que o autor tem certas intenções, assim como o leitor tem as suas, e que no mesmo espaço há as intenções do texto (ECO, 2005).

Ao analisarmos as trocas verbais dos participantes, é possível notar seu envolvimento na busca de sentidos nas entrelinhas, como também seu interesse em refletir sobre os textos. Estas atividades estão compreendidas no conceito de letramento crítico, segundo Cassany (2008) e Baptista (2010).

No recorte 20, expomos outro exemplo de percepção de letramento crítico, originado no texto “Huesca en fiestas”, correspondente à segunda atividade gravada em áudio. No recorte, se observam comentários sobre choque entre culturas devido a tópicos culturais que nem sempre correspondem à realidade:

Recorte 20

- 01- Dudu - A mí me impresiona cómo a veces tenemos muchas cosas en común con la gente y no imaginamos, no caemos en la cuenta que tenemos mucho más a hablar
- 02- Camila - Hay que conocer para hablar
- 03- Dudu - Sí
- 04- Camila - A veces no conocemos, solo hablamos
- 05- Profesora - ¿Y por qué hablamos sin conocer?
- 06- Camila - Porque tenemos prejuicios
- 07- Profesora- ¿Y de dónde salen esos prejuicios?
- 08- Laura - De la educación, de la cultura
- 09- Camila - Del modo de vivir
- 10- Profesora -¿Y nos damos cuenta de que tenemos prejuicios, que estamos actuando en base a prejuicios?
- 11- Camila - A veces
- 12- Laura - Es porque a veces no conocemos tanto algo y pensamos que es diferente
- 13- Camila - Y oímos a todos hablar
- 14- Laura - Oímos a las personas hablaren y nos formamos una idea, sin conocer realmente que es un prejuicio

Esta interação, na medida em que constitui uma leitura situacional de mundo a respeito do poder do discurso para construir representações da realidade, sugere a autopercepção de letramento crítico. Os participantes aludem aos tópicos culturais e comentam que nem sempre são certos, mas influenciam as pessoas, que pensam segundo esses tópicos sem se darem conta de que na verdade não pensam (BAKHTIN, 2003), mas sim repetem a voz de uma dada sociedade. Atender ao fato de os discursos representarem intenções, mas não a realidade, de serem pontos de vista, significa, de acordo com Fairclough (2001), a possibilidade de, em um momento posterior, aspirar a reduzir diferenças e injustiças entre as sociedades.

3.5.1 Percepção de Polissemia ocorrida nas entrevistas a Murillo e a Laura

Apontamos neste excerto outros exemplos de percepção de polissemia das leituras por parte dos alunos. Durante a entrevista de Murillo, excerto 29, ele colocou que a partir de seus comentários os colegas puderam “expor outros pontos de vista e assim, desenvolver a aprendizagem”, salientando ainda que não há certo nem errado, só diferentes pontos de vista. Suas palavras lembram as de Orlandi (1999), conforme vimos no Capítulo 1 deste estudo.

Neste mesmo sentido, Laura expressou, na entrevista, excerto 28, que os debates em sala de aula sobre diversos assuntos “contribuíram para sua formação” e a fizeram refletir sobre a importância “de escutar os colegas”. Em ambas as contribuições, é possível observar a autopercepção de polissemia.

Abordamos, a seguir, a análise do questionário e das entrevistas.

3.6 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO E DAS ENTREVISTAS

Os dados que apresentamos nesta parte representam o confronto das respostas do questionário realizado no início deste estudo com as correspondentes às entrevistas finais, como foi explicitado no capítulo 2. Com esses instrumentos de pesquisa, fica configurada a triangulação de dados, contribuindo, assim, para a validade da pesquisa na medida em que permitem uma perspectiva mais abrangente do estudo.

As primeiras perguntas tanto do questionário quanto das entrevistas (que se encontram nos Apêndices A e B respectivamente) têm a finalidade de situar os participantes no assunto da pesquisa. As perguntas finais, em ambos os casos, se centram nas intenções dos textos, na percepção da aprendizagem da língua meta e na contribuição das discussões das leituras efetuadas em sala de aula para o desenvolvimento da habilidade leitora fundamentada em um letramento crítico. Confrontadas as respostas do questionário inicial com as das entrevistas, podemos perceber que a compreensão das perguntas não é a mesma.

Nesta parte, dividimos nossa discussão em duas categorias: a dialogia entre leitura e compreensão textual e as contribuições do letramento crítico envolvendo leitura de textos em espanhol para a aprendizagem dessa LE.

3.6.1 Ativação de experiências e saberes prévios para entender os *não ditos* na dialogia entre leitura e compreensão textual

A compreensão textual constitui uma atividade dialógica, já que o texto necessita do leitor, gerando nele uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003). É a partir desse processo interativo que o texto ganha vida. Assim, os sentidos instaurados a partir das estratégias textuais utilizadas pelo autor vão ao encontro dos sentidos que o leitor consegue encontrar dentro da situação sócio-histórica em que se encontra (ORLANDI, 1999). As leituras nascem na dialogia da esfera do autor para suscitar do leitor um posicionamento ativo, que pode ser imediato ou de efeito retardado de acordo com Bakhtin (2003). Conforme a ótica do autor referido, em grande parte dos gêneros textuais da comunicação cultural se espera este último

posicionamento. Assim, ao longo da vida seguimos dialogando com os textos que lemos e estão na nossa bagagem, aguardando uma resposta.

No próximo recorte analisamos as respostas de Clara e de Dudu – primeiramente coletadas no questionário e, depois, na entrevista –, sobre se entendem as intenções que teve o autor do texto quando o escreveu. Os enunciados nos sugerem um processo dialógico de compreensão textual no qual é possível pensar que a colaboração da turma os enriqueceu:

Recorte 21

Pregunta: ¿Puedes entender las intenciones que tuvo el autor cuando escribió?

1. Questionário Clara - La mayoría de las veces sí.

2. Entrevista Clara – Normalmente sí. Cuando conoces al autor ya sabes si tiene una intención más crítica, más política, más dinámica o más irónica. Son interesantes porque nos hacen pensar. Claro que es bueno leer para descansar la cabeza, pero me gusta pensar, ejercitar el cerebro. Entonces a mí me gusta pensar para comprender. Terminar de leer un libro y hacer una comprensión, una crítica, es muy bueno.

Pregunta: ¿Puedes entender las intenciones que tuvo el autor cuando escribió?

1. Questionário Dudu - Sí.

2. Entrevista Dudu - Sí, intento leer en las entrelíneas. Leo el párrafo e intento sacar una idea, sacando relación con el contenido del texto.

Neste recorte, podemos observar que nas respostas ao questionário a pergunta é interpretada com relação às intenções explícitas na superfície textual, pois respondem com um parco *sim* ou *a maioria das vezes sim*.

Na entrevista, entretanto, eles manifestam outro entendimento de leitura, que parece referir-se às intenções e aos *não ditos* que fazem parte do discurso do autor e são percebidos por eles. Na fala de Dudu: “*intento sacar una idea sacando relación con el contenido del texto*”, entendemos que não há só uma leitura decodificadora. As palavras de Clara, “*terminar de leer un libro y hacer una crítica es muy bueno*”, “*pensar para comprender*”, sugerem uma postura reflexiva ao concluir uma leitura, com o “olhar extraposto” mencionado por Machado (2005), que permite objetivar melhor o texto se afastando da relação autor/leitor, para analisá-lo com um olhar multifocal. Também sugerem uma compreensão significativa relacionada com os conhecimentos prévios e os propósitos do leitor, em busca de desentranhar os *não ditos*, para levantar hipóteses e inferir significados das leituras (SOLÉ, 1998).

3.6.2 As contribuições do letramento crítico envolvendo leitura de textos em espanhol para a aprendizagem dessa LE

Apresentamos, neste tópico, alguns dados que mostram as contribuições do letramento crítico para a aprendizagem do espanhol. Na medida em que os assuntos da sala de aula de LE dizem respeito ao dia a dia dos participantes, suscitam diálogos colaborativos no intuito de alcançar os objetivos propostos pelo professor, neste caso, desvelar sentidos por detrás das linhas das leituras.

No Recorte 22 são apresentadas as respostas de Dudu sobre o aproveitamento das discussões em sala de aula para o aprendizado do espanhol, primeiramente no questionário e depois na entrevista:

Recorte 22

Pregunta - ¿Crees que las lecturas que abordan temas sociales, así como críticas, contribuyen al aprendizaje de la lengua?

1. Questionário Dudu - Sí, todos los tipos de lecturas son importantes para fijar las estructuras gramaticales y también expresar una opinión.

Pregunta - ¿Los textos que leíste en clase contribuyeron al aprendizaje de la lengua?

1. Entrevista Dudu - Claro que sí, porque además de aprender nuevas estructuras gramaticales, puedo defender un punto de vista acerca del asunto.

A análise das respostas sugere que no questionário Dudu faz referência ao aproveitamento do vocabulário e das estruturas que apresenta o texto, para aprender a se expressar em espanhol. Cabe lembrar que ele é professor de inglês numa franquia que aplica o método audiolingual, associado à memorização e automatização das respostas. Já na entrevista, ele começa com uma afirmação enfática: “*claro que sí*”. E explica que, além de aprender novas estruturas, pelas leituras comentadas ele aprendeu a defender um ponto de vista. Na primeira resposta ele parece se referir à opinião de *outro* – expressa no texto –, enquanto na segunda ele assume a defesa de um ponto de vista sobre um assunto. Em interlocução com Freire (2011, p. 28), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” na interação com os colegas, ao lado do educador. Podemos inferir, assim, a partir das palavras do aprendiz, que as discussões em sala de aula de E/LE serviram para aprender a defender uma opinião própria, já que as atividades contribuíram com outra compreensão de leitura distinta da que ele possuía. Dessa forma, já não se reflete a alusão ao ensino bancário como parece na primeira resposta. Na entrevista, o texto assume o papel de questionar o

leitor, deslocando-o de seu lugar inicial para desenvolver sua autonomia (FREIRE, 1987, 2011). Assim, por meio da colaboração autor-leitor, o texto não lhe é mais externo, mas interage com ele (KOCH, 2011).

A seguir, apresentamos uma resposta ao questionário e uma interação na entrevista com Clara, pelos quais ela exprime como concebe a aprendizagem de uma LE:

Recorte 23

Pregunta - ¿Crees que las lecturas que abordan temas sociales, así como críticas, contribuyen al aprendizaje de la lengua?

Questionário Clara - Sí, pues así conocemos mejor la sociedad y la comprendemos mejor.

Para melhor entender a resposta de Clara, devemos referir-nos a uma fala anterior. Quando perguntada pelos objetivos para aprender espanhol, Clara tinha respondido somente “*conocer la cultura española*”. Da resposta se depreende que, em sua concepção, a cultura associa-se à língua. Cabe lembrar que seu único irmão mora nos Estados Unidos, portanto, ela possui experiências interculturais, além de falar várias línguas. Entendemos que o pronome objeto direto *la* assume o lugar de *língua*, dado que a pergunta se referia à aprendizagem da língua. Além disso, na entrevista usa o mesmo argumento. Assim, Clara manifesta a importância de conhecer a cultura e a visão de mundo dos falantes para aprender uma língua estrangeira.

Recorte 24

Pregunta - ¿Los textos que leíste en clase contribuyeron al aprendizaje de la lengua?

Entrevista Clara - Es más fácil aprender una lengua si conoces la cultura, el comportamiento de la gente. Con las críticas sociales, que muchas veces son sobre los hábitos culturales. Este libro fue el más interesante de todos los que utilicé. Para mí, contribuyó. Es más fácil aprender con este tipo de lecturas.

As respostas de Clara indicam a relevância de abordar assuntos de interesse dos aprendizes para despertar-lhes a atenção e estimular o gosto de aprender uma LE. Ela afirma que é mais fácil aprender uma língua com “*este tipo de lecturas*”, se referindo ao livro didático *Gente*, cujas propostas de atividades, em efeito, têm a ver com situações e questionamentos da vida real. A fala de Clara está em concordância com as palavras de Freire (2008, p. 56): “devemos pensar sobre a nossa vida diária”. Objetiva-se, assim, uma aprendizagem fundamentada na unidade da prática e da teoria, que incentive os aprendizes a pensar certo e a construir seu conhecimento. O pensar certo, segundo este educador, implica a curiosidade epistemológica, a indagação, a não aceitação passiva do que vem dado, o respeito

pela capacidade do educando, ou seja, “implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando” (FREIRE, 2011, p. 31).

No recorte seguinte analisamos algumas respostas de Camila, significativas para os objetivos deste estudo:

Recorte 25

Pregunta - Tus objetivos para aprender español, ¿cuáles son?

Questionário Camila - Aprender una nueva lengua y cultura.

Pregunta - ¿Crees que las lecturas que abordan temas sociales, así como críticas sociales, contribuyen al aprendizaje de la lengua?

Questionário Camila - Sí, porque así podemos comprender la realidad de un pueblo, cómo viven, cómo se comportan y cómo hablan.

Pregunta - ¿Crees que los textos en español ayudan a desarrollar la lectura crítica?

Questionário Camila - Sí, porque la cultura española es crítica y por muchas veces el texto expresa los deseos y sentimientos del pueblo, además de mostrar su realidad.

Camila responde que o objetivo de aprender o idioma español compreende a língua e a cultura espanhola. É interessante a estruturação de sua resposta. Camila se refere à compreensão da “*realidad de un pueblo*”, ao modo como vivem, agem e falam. Dessa forma, observamos que ela imbrica cultura e língua na aprendizagem, implicando-as. Segundo Orlandi (1996, p. 25), a língua desempenha uma ação constitutiva e transformadora no indivíduo e na sociedade, “o estudo da língua não pode, pois, nessa perspectiva que adotamos, estar apartado da sociedade que a produz”. Ao associar língua e sociedade, entendemos que podem ser incluídos cultura, valores e visão de mundo, todos eles construtos sociais. Por outro lado, podemos inferir das respostas que Camila pensa que a uma língua estrangeira corresponde uma representação da realidade, daí suas palavras “*la realidad de un pueblo*” e “*mostrar su realidad*”. Como sustentava Whorf (1956), a língua reflete a visão de mundo de seus falantes. As falas de Camila acolhem essa ideia.

A participante aponta a criticidade dos falantes de espanhol e menciona a expressão de desejos, sentimentos e da realidade transmitidos pelos textos em E/LE. Podemos levantar a hipótese de que ela está comparando esses comportamentos culturais com os da sua cultura e percebe essa diferença. Assim, lembramos o pensamento de Castoriades (1991, citado por CANTÚ, 2005) de que a leitura interpela o leitor, suscitando nele um conflito entre, por um lado, sua identidade e visão de mundo e, por outro, as novas representações que derivam de uma concepção de mundo e de valores diferentes, possibilitando a abertura de seus esquemas mentais. Essa opinião está em interlocução com Revuz (1998), que mostra que a

aprendizagem de uma LE “vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (p. 217). Na entrevista final, quando perguntada sobre o mesmo assunto, ela foi coerente com a resposta inicial, colhida vários meses antes, relacionando novamente a cultura estrangeira com a aprendizagem da LE.

Recorte 26

Pregunta - ¿Te parece que los textos en español que abordan temas sociales contribuyeron al aprendizaje de la lengua?

Entrevista Camila - Sí, claro. Cuando uno lee en cualquier lengua, es importante conocer símbolos de la cultura y cómo funciona la sociedad. Además, las cuestiones sociales despiertan el pensamiento crítico y el interés por el idioma.

Camila acrescenta, ainda, que as questões sociais “*despiertan el pensamiento crítico y el interés por el idioma*”, palavras que fazem pensar os textos em LE como documentos culturais que refletem os sentimentos, os desejos e a realidade de uma sociedade a partir de uma forma de ser diferente, examinados através de um pensamento reflexivo e, assim, manifesta o estranhamento da diferença (REVUZ, 1998). Lembramos que Camila faria um curso de dois meses na Espanha para concluir os estudos de espanhol, atitude que confirma seus ditos.

No próximo recorte analisamos as percepções de Laura sobre estes assuntos. As palavras de Laura neste exemplo de entrevista exprimem sua autopercepção de letramento crítico, do papel das interações e da construção da aprendizagem em LE:

Recorte 27

Pregunta - ¿Entiendes lo que quieren transmitir los textos en español, las intenciones del autor?

Entrevista Laura - Normalmente entiendo, porque no es algo que hago solo en español. Estoy acostumbrada a leer en portugués, en inglés, y muchos autores utilizan estos recursos - especialmente las novelas- para hacer más interesante la lectura, porque te hace pensar.

Pregunta - Y además de hacerte pensar ¿qué más haces cuando piensas?

Laura - Como la opinión, la crítica, lo que no está tan explícito.

Pregunta - A veces los autores dejan los textos sin un final determinado

Laura - Para que imaginen, para imaginar

Pregunta - ¿Crees que los textos que leímos que abordan temas sociales, así como críticas sociales, contribuyen al aprendizaje de la lengua?

Laura - Sí, porque son problemas con que convivimos todos los días y es algo próximo a nosotros y tenemos opiniones críticas. Es muy agradable y estimula el debate. Entonces, es muy interesante cuando surgen problemas, textos de críticas sociales para se debater.

Laura alude ao interesse que representam as leituras quando se referem a problemas da vida diária, face aos quais os participantes podem manifestar sua opinião, dialogar, construir um consenso ou criticar. Vale salientar as palavras que ela utiliza: “*es muy agradable y*

estimula el debate. Entonces es muy interesante cuando surgen problemas, textos de críticas sociales para se debater”, pois são palavras simples, mas ilustrativas, uma vez que as interações de fato ocorreram em um ambiente de igualdade e respeito de todos por todos. Conforme destaca Cassany (2008), em interlocução com Freire (2008, 2011), é da competência do professor despertar o interesse dos estudantes, tratando assuntos de seu dia a dia; estimular a sua participação na construção do conhecimento; validar suas contribuições e fomentar a expressão de seus pontos de vista. Ainda nas OCEM Espanhol (p. 146), lemos que “os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a ‘estar no mundo’ de forma ativa, reflexiva e crítica”. Como aponta Revuz (1998), o processo de aquisição de outra língua possibilita a visibilidade de que a realidade pode ser vista e falada de outra maneira, assim, os mesmos temas do cotidiano não se apresentam necessariamente em contextos similares, ou lhes são atribuídos outros valores. Da verticalização de leituras em LE como resultado da exposição à diversidade, à heterogeneidade e à alteridade, é possível inferir a possibilidade de perceber a própria realidade apenas como uma leitura possível de mundo (OCEM Espanhol, BRASIL, 2006).

Vejamos a seguir a continuação da entrevista:

Recorte 28

Pregunta - ¿Piensas que los textos que comentaste en clase contribuyeron a la formación de tu habilidad lectora?

Entrevista Laura- Sí, porque estos textos me ayudaron a conocer otros temas que no debato todos los días, no busco, como por ejemplo el uso del plástico. No debato esto en mi casa, en la Facultad. Es interesante debatir algo que es diferente, que no conozco tanto, que me hace buscar más y después debatir.

Pregunta- dices que hace tiempo que te gusta leer ese sentido que hay atrás de las líneas, entonces, lo que hizo el curso ¿qué fue con respecto a esa práctica que venías practicando? ¿Sirvió para algo?

Laura- Sí, ¡claro!. Porque tanto con textos en español o sobre otros asuntos, ¿sabes? de la Facultad. Ahora busco más de otros asuntos, a veces en algún sitio de internet. Y también contribuyó para mi formación discutir en la clase, con los otros y escuchar a los colegas.

Tendo por base essas respostas, podemos concluir que seu relato indica autopercepção de letramento crítico, posto que Laura percebe a contribuição dos debates com os colegas – em língua espanhola – na busca de sentidos dos textos, para sua formação pessoal, “*discutir con los otros y escuchar a los colegas*”. Essa é uma função das aulas de espanhol, segundo as OCEM Espanhol (BRASIL, 2006). Assim, distinguir as intenções implícitas nos textos, identificar os discursos, desenvolver a autonomia e a criticidade estão entre os objetivos das Orientações Curriculares para o Espanhol (BAPTISTA, 2010). As respostas revelam, ainda,

que a participante percebe a contribuição fundamental do dialogismo na construção do conhecimento e no desenvolvimento da LE.

O Recorte 29, extraído da entrevista com Murillo, mostra seu espírito crítico, aberto à diversidade de opiniões:

Recorte 29

1- Pergunta- ¿Algunas veces te dan ganas de dejar la lectura?

Entrevista Murillo- No, yo soy muy curioso, y la curiosidad de conocer el significado es mayor que el de dejar la lectura.

2- Pergunta- ¿Y si no te gusta?

Murillo- Leo superficialmente, pero leo.

3- Pergunta - ¿Entiendes las intenciones que tuvo el autor de los textos?

Murillo- Sí, es la idea de entender el contexto de las oraciones. Porque las ideas están contidas en todas las oraciones, no solamente en palabras separadas. Es necesario captar, abstraer la esencia de las ideas entendiendo las oraciones.

4- Pergunta - ¿Es lo mismo idea que intención?

Murillo- Cuando hay una intención por parte de un autor, está sembrando una idea. Justamente para hacer a las personas pensaren, tener un espíritu crítico sobre el asunto. La midia en sí no está interesada en hacer a las personas pensar. Hoy es muy fácil para los periódicos hacer un texto induciendo a las personas determinadas ideas. Hay muchas materias pagas e intereses por detrás de una noticia. No hay midia libre, reciben para crear una noticia. Para difundir una noticia. Hay grupos de intereses -parte de la sociedad- detrás de las noticias. Cuando leo una materia en la revista Veja, por ejemplo, pienso diez veces antes de sacar conclusiones.

Nas falas de Murillo aparece um confronto, por uma parte, entre as leituras, “*cuando hay una intención por parte de un autor, está sembrando una idea, justamente para hacer a las personas pensaren, tener un espíritu crítico sobre el asunto*”, e, por outra, “*la midia en sí no está interesada en hacer a las personas pensar*”, depois acrescenta: “*hay muchas materias pagas e intereses por detrás de una noticia*”. Suas expressões denotam percepção crítica e leitura de mundo, assim como leitura do discurso. Por trás dessas asseverações, lembramos os ensinamentos de Bourdieu (2005) acerca do poder do jornalismo e da televisão – alienante e ela mesma alienada, por viver sujeita às imposições do mercado – para impor realidades mediante a violência simbólica. A violência que pesa sobre a televisão estende-se e contamina os meios de comunicação; eles divulgam o que interessa aos círculos do poder e omitem – são pressionados a omitir – as matérias que comprometem a aqueles que comandam esse jogo de tensões.

Os meios de comunicação utilizam técnicas de persuasão e manipulação para impor comportamentos e significados, como meios de dominação social (GREGOLIN, 2003). É importante, de acordo com Cassany (2008), nos darmos conta de que o que escrevemos e lemos configura nossa identidade individual e social, mas também o que escutamos ou

falamos. Depreende-se daí a importância de aprender a ler o discurso dos meios de comunicação de massa.

Murillo representava o pivô nos diálogos quando os alunos mais novos achavam difícil expressar suas ideias. Na entrevista, ele se sentiu muito à vontade, falou bastante, como mostra a continuação do recorte:

[...]

5- Pergunta- ¿Te parece que los textos en español que abordan temas y críticas sociales contribuyeron al aprendizaje de la lengua?

Murillo- Sí, **muchísimo**. Textos que abordan la crítica social estimulan el desarrollo de los debates en el aula. Es necesario fomentar el debate para practicar una lengua. Diferentes puntos de vista pueden contribuir para fomentar el debate. Es un efecto dominó. ¿Conoce el efecto dominó? Usted aborda una crítica social y las personas aprenden la lengua, debaten libremente un asunto, sin haber cierto ni errado, apenas ganando conocimiento, desarrollando la comprensión del idioma.

6- Pergunta- Los textos que comentaste en clase contribuyen para la formación de tu habilidad lectora?

Murillo- Sí, yo creo que sí, ya que permiten el desarrollo de ideas y del aprendizaje como un todo. El vocabulario se desarrolla de la misma manera. Nuestra clase era formada por personas con diferentes habilidades, pero con un espíritu crítico muy aguzado. Mis comentarios contribuyeron para que esas personas pudieran contestar, acordar o discordar, exponer otros puntos de vista, criticar y así desarrollar el aprendizaje. Y así fue evolucionando. No hay correcto o incorrecto. Hay diferentes puntos de vista.

Murillo aponta a importância de comentar textos que tratam de críticas sociais, pois estimulam o debate e facilitam o desenvolvimento da aprendizagem de uma LE. Desse modo, ele destaca a importância da interação entre iguais para aprender uma língua, assim como a necessidade de um material linguístico que desperte o interesse. Esses fatores podem levar a encobrir o medo de errar, comum na aprendizagem de uma LE (REVUZ, 2001).

Na resposta à pergunta número cinco, o participante salienta a multivocidade das interações, mas como vozes equipolentes – no sentido bakhtiniano – “*exponer otros puntos de vista, criticar y así desarrollar el aprendizaje. Y así fue evolucionando. No hay correcto o incorrecto. Hay diferentes puntos de vista*”. Os vários sentidos do texto são produzidos pelo caráter polissêmico das palavras, assim como dos textos, concebidos como produtos sociais nos quais se entrecruzam signos e discursos, lembra Orlandi (1999).

Das intervenções de Murillo, podemos concluir que ele se configura como um leitor crítico, no sentido proposto pelo letramento crítico. No curso, ele contribuiu com o processo de letramento crítico de outros alunos da turma. Nas suas respostas, ele destaca o dialogismo, o respeito à diversidade, a percepção da aprendizagem, frisando, ao mesmo tempo, que ninguém detém a verdade, que não há certo nem errado, mas sim diferentes pontos de vista.

É possível pensar que dos conhecimentos compartilhados entre os participantes resultou a compreensão da heterogeneidade, favorecida pelo ambiente de estudo de uma LE. Como mostra Revuz (2001, p. 223), “a língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real”, diferente da LM, “mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva”.

Tendo, enfim, apresentado e discutido os dados selecionados para este estudo e as categorias que os organizam, apresentamos as considerações finais desta pesquisa no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, respondemos as perguntas que orientaram a realização desta pesquisa, atendendo à análise dos dados coletados. Na segunda, relacionamos este estudo com possíveis implicações para o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Na terceira, discutimos algumas de suas limitações e, na quarta, apresentamos as considerações finais do estudo.

4.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Para chegar às considerações finais desta pesquisa, faz-se necessário responder às perguntas que a nortearam. Para tanto, buscamos apoio na revisão teórica apresentada no primeiro capítulo, assim como nos dados coletados, analisados e discutidos no terceiro capítulo. A primeira pergunta apresentada na parte introdutória deste trabalho foi:

4.1.1 De que forma os aprendizes de E/LE podem desenvolver um nível de leitura de acordo com a proposta de letramento crítico, a partir das leituras do livro didático de espanhol, guiados pelo professor?

Consideramos, analisando os dados, que os aprendizes demonstraram ser críticos nas atividades de compreensão textual realizadas. Na prática referida a este estudo, a partir das leituras realizadas em sala de aula de E/LE, pudemos observar o uso de diversas estratégias e a reiteração de alguns comportamentos que exemplificaram o letramento crítico.

Assim, é possível observar, no início das atividades, as frases ou perguntas da professora, tais como: a) agora vamos comentar; b) o que podemos dizer sobre isto? Então ela se calava e passava o turno para que os alunos continuassem a discussão livremente. Essa

observação é percebida por Murillo na resposta 5 do recorte 29, quando ele expressa “*las personas debaten libremente un asunto, sin haber cierto ni errado*”. Podemos perceber que a atitude deles era a de assumir o protagonismo das discussões, pois demonstravam se sentir mais à vontade do que quando realizavam as demais atividades do curso.

Em segundo lugar, a professora intervinha por meio de perguntas ou comentários breves, apenas buscando esclarecer a leitura, ou aprofundar, desvelar ou aproveitar as próprias palavras dos interagentes e, desse modo, promover a reflexão e os comentários dos seus enunciados. Outras vezes ressaltava com entusiasmo determinadas frases que poderiam suscitar novos comentários e aproveitava ocasiões para confirmar as interações dos participantes. Em terceiro lugar, em outras oportunidades, a professora-pesquisadora perguntava a um aprendiz específico, de acordo com a área de seu conhecimento, uma informação que pudesse sugerir outra visão ou tratamento do problema comentado. Em quarto lugar, se ativavam os conhecimentos prévios dos interagentes para estimular sua expressão oral antes e durante as atividades. Foram realizadas leituras cruzadas para facilitar o conhecimento necessário para que pudessem opinar, como, por exemplo, no tema dos plásticos – em que foi pedida informação preliminar como atividade de casa –, e antes da análise do discurso televisivo, correspondente à terceira leitura gravada e analisada, em que se leu e explicou o conceito de violência simbólica apresentado por Bourdieu (2005). Em ambos os casos foram, assim, fornecidas as informações necessárias para que os discentes pudessem tecer suas opiniões. As leituras de Freire (1987, 2008, 2011), Solé (1998), Cassany et al. (2003), Orlandi (1999) e Cassany (2008), fundamentaram essas estratégias. Em quinto lugar, foi possível observar que, nas correções, a professora baixava a voz e tentava ser o mais discreta possível com a finalidade de não prejudicar o raciocínio de quem estava com a palavra.

Da parte dos estudantes, eles lançaram mão de várias estratégias no caminho pela busca de sentidos às leituras. Assim, pudemos agrupar discussões surgidas pela identificação e destaque da ideia principal: a detecção de vários contrassensos da realidade, impostos no dia a dia pelo poder simbólico da sociedade referidos à saúde, à alimentação e ao meio ambiente. Foi possível observar que o dialogismo instaurado na turma constituiu a mola propulsora para a identificação dos paradoxos. É preciso, portanto, destacar que a riqueza dos comentários deriva da dialogia entre os enunciados dos participantes, em que um texto (um enunciado) gera outro e assim, sucessivamente, nos construímos. Lembremos que, conforme ensina Bakhtin (2003, p. 379), “toda a minha vida é uma orientação nesse mundo em reação às

palavras de outro, (uma reação infinitamente diversificada).”

A análise dos comentários possibilitou observar outra estratégia, a utilização de experiências e saberes prévios dos participantes, cuja ativação lhes permitiu construir e desenvolver sentidos coerentes a partir das leituras. Ficou evidente o interesse em compartilhar situações vividas pelos participantes devido à aceitação das narrativas que suscitaram animadas questões e comentários dos colegas. Ainda, como já foi mencionado, os mais jovens construíram e desenvolveram seu conhecimento a partir das contribuições dos colegas mais experientes, enquanto interagiam construindo significados nas entrelinhas.

Uma terceira estratégia para desvelar os sentidos dos textos consistiu na explicitação de *não ditos* ou contrapalavras, mecanismo chamado de implicitação, que recupera o *não dito* ativado ou relacionado pelo que aparece explicitado. Assim, a partir das leituras e dos diálogos, os quais geravam textos de outros textos, o princípio dialógico conduzia os aprendizes à construção de significados, levando-os a desenvolver as pistas deixadas na superfície textual. Em outro grupo de dados deste estudo, que se distingue pela percepção da violência simbólica ao fazer a leitura do discurso televisivo, os aprendizes teceram comentários demonstrando terem alcançado as intenções e a ideologia dos programas sobre os quais estavam dialogando. Nestas atividades, os alunos mais experientes desempenharam papéis de guia e apoio para com o restante da turma. Os mais novos seguiram em frente com o desafio, aproveitando os comentários aguçados dos colegas.

Por outra parte, houve, ainda, ocasiões em que os dados apresentaram a autopercepção da polissemia de sentidos atribuíveis às leituras, como, por exemplo, nos recortes 19 e 20, em que também é possível encontrar reflexões que demonstram o letramento crítico. Os interagentes verticalizaram em todas as atividades, entrelaçando os diálogos com relatos provenientes de seu próprio contexto, assim como se referindo a experiências subjetivas, nas quais evidenciavam o desejo de compartilhar, mostrando-se incentivados pelas perguntas e pelo interesse demonstrado pelos colegas. Acreditamos que, além desse *outro*, também colaborava o questionamento do *outro* da língua e cultura estrangeira, isto é, o texto, os falantes, seus hábitos e crenças, como lembram Revuz (1992), Baptista (2010) e Oliveira (2010). Percebemos, portanto, que os aprendizes construíram uma ponte entre as leituras e suas experiências de vida a partir da dialogia entre os textos e a compreensão de leitura. Todos perceberam a importância do trabalho conjunto para obter bons resultados. Como foi comentado por Murillo, a turma era formada por pessoas com diferentes habilidades, porém, com um espírito crítico muito aguçado. Os seus comentários colaboraram para que essas

pessoas pudessem reclamar, criticar, se manifestar, expor outros pontos de vista.

Passamos à resposta da segunda pergunta de pesquisa que norteou esta investigação.

4.1.2 Qual é a percepção desses aprendizes acerca das atividades de leitura comentada realizadas em sala de aula e suas contribuições para o processo de aprendizagem de E/LE?

Para responder a esta pergunta, cujo foco é a percepção dos alunos, depois de terminado o curso, a respeito das leituras realizadas em sala de aula e suas contribuições para a aprendizagem de E/LE, tomamos por base as respostas dadas nas entrevistas quando foram perguntados como visibilizaram o processo de leitura ocorrido. Procedemos assim em razão de que as respostas dadas ao questionário foram coletadas antes das atividades de leitura comentada. Elas revelaram, conforme analisamos no capítulo anterior, que ao ser perguntados sobre se normalmente entendiam os sentidos das leituras, haviam entendido um conceito de leitura decodificadora, como provavelmente estavam habituados a fazer em sala de aula de LE, em atividades de resposta a perguntas que vem nos livros didáticos.

De acordo com Dudu, as leituras o ensinaram a defender um ponto de vista e também outras estruturas gramaticais. Ele advertiu que o processo de leitura em LE abriu uma nova possibilidade: a de se sentir habilitado para defender uma posição, o que demonstra o desenvolvimento de sua autonomia. Outra pontualização que podemos extrair de suas respostas é a de que ele se dá conta de que o dialogismo instaurado entre as leituras e os comentários aumentou sua compreensão leitora, quando expressou que aprendeu “*a ver lo que está por detrás de las palabras*”, isto é, por trás das linhas, e a saber que os textos “*pueden tener otra explicación*”. Na resposta a esta mesma questão, Clara diz que as leituras contribuíram com a aprendizagem, pois “*es más fácil aprender con ese tipo de lecturas*”, já que por serem interessantes e se referirem à cultura e ao comportamento das pessoas, são capazes de despertar o interesse pela língua, além do espírito crítico.

Camila se expressou no mesmo sentido, pois como Clara, considera importante conhecer símbolos da cultura e como funciona a sociedade para ler em qualquer língua. Disse acreditar, também, que as questões sociais despertam o pensamento crítico e o interesse pelo idioma. Quanto à Laura, à pergunta sobre a contribuição das leituras na aprendizagem, respondeu afirmativamente. Ela pensa que a leitura desenvolvida em sala de aula, por tratar de

assuntos que abordam a crítica social, com os quais se convive diariamente, foi muito agradável e estimulou o debate, além de ajudar a conhecer outros temas que não são discutidos em sua casa ou na faculdade. Destacamos que ela acrescentou: *“ahora busco más de otros asuntos”* e *“también contribuyó para mi formación discutir en la clase con los otros y escuchar a los colegas”*, ressaltando, assim, o papel da interação dialógica na construção do conhecimento e na evolução da aprendizagem de E/LE. Por último, Murillo respondeu a esta pergunta: *“sí, muchísimo”*. Ele concordou com as colegas dizendo que os textos que abordam a crítica social estimulam os debates em sala de aula, pois *“es necesario fomentar el debate para practicar una lengua. Diferentes puntos de vista pueden contribuir para fomentar el debate [...] usted aborda una crítica social y las personas aprenden la lengua, debaten libremente un asunto”*, e, nesse sentido, finalizou dizendo: *“sin haber cierto ni errado, apenas ganando conocimiento, desarrollando la comprensión del idioma”*.

Como sugerem as falas dos participantes, podemos concluir a importância do dialogismo instaurado nessa sala de aula para a aprendizagem do E/LE. A dialogização dos comentários, várias vezes uns terminando as frases de outros ou cocorrigindo interferências da LM sem alterar a fluidez da comunicação, complementando as ideias, reagindo ao mesmo tempo etc., permitiu-lhes a autopercepção da aprendizagem interativa da LE. Esses comportamentos lembram o pensamento de Bakhtin (2003, p. 271) quando, discorrendo sobre o dialogismo, afirma que *“toda compreensão é prenhe de resposta e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”*.

4.2 LIMITAÇÕES E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DESTE ESTUDO

Como em qualquer estudo, foram encontradas várias limitações ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa, como, por exemplo, o fator tempo. A professora não dispunha mais do que cinco minutos entre a turma observada e outra turma. Este fato não permitiu a realização das entrevistas logo após as aulas finais, como teria sido preferível. Outro inconveniente foi a extensão do conteúdo do curso. Dado que a turma gostava de participar das discussões, estas poderiam ter se estendido mais, garantindo aos aprendizes mais tempo com a prática da língua-cultura estrangeira.

Por outro lado, por se tratar de um trabalho realizado numa instituição particular de

idiomas, acreditamos que o letramento crítico desenvolvido por meio do E/LE ao longo das aulas investigadas foi significativo. É claro que houve restrições, se considerarmos o que todo professor espera realizar, mas acreditamos que, talvez, em um contexto de escola pública, devido a limitações ainda maiores de tempo, essa proposta do letramento crítico em aulas de Espanhol como LE pudesse ficar ainda mais comprometida. Contudo, cremos que seria interessante que outras pesquisas trabalhassem em profundidade práticas de letramento crítico a partir de leituras na escola pública, para melhorar e complementar as contribuições do presente trabalho, pois o desenvolvimento do espírito crítico constitui uma finalidade importante no texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Além disso, poderíamos estender as considerações deste trabalho ao estudo de qualquer LE, ou seja, quanto à abordagem de leituras cujo conteúdo desperte o interesse dos aprendizes, o estímulo a réplicas, o estranhamento, o comentário, o posicionamento, para, assim, contribuir com a formação da cidadania e com o espírito crítico dos aprendizes. Não podemos nos esquecer de que os sujeitos se constituem tanto pela ação discursiva quanto por toda atividade social.

As interações conformam espaços onde acontece a constituição da subjetividade por meio da construção de sentidos, de acordo com Miotello (2005). Segundo autores referidos na presente investigação, tais como Pedroso (2005), Baptista (2010), Oliveira, (2010), Souza (2011), o estudo de uma LE favorece a abertura do microuniverso individual para outras concepções da realidade e possibilita a percepção de que cada língua é um instrumento importantíssimo de reprodução do social para impor uma realidade determinada com seus valores, crenças e hábitos.

4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os dados colhidos nesta pesquisa destacam a relevância do dialogismo como eixo fundante do processo educacional. Os enunciados referidos neste estudo recolheram vozes presentes e ausentes nas interações e suscitaram, responsivamente, as réplicas, permitindo aos interagentes apropriar-se da LE ao mesmo tempo em que ampliavam o seu conhecimento e construía sentidos nas entrelinhas dos textos.

Dessa forma, atendendo à função constitutiva da linguagem e à importância da sala de

aula de E/LE como âmbito potenciador capaz de oferecer outras visões de mundo aos aprendizes, podemos concluir que é possível colaborar com a formação de um leitor crítico, reflexivo e autônomo – no sentido em que falam as OCEM (2006), Freire (2011), Baptista (2010), Oliveira (2010), e Cassany (2008) – a partir de discussões em busca de sentidos possíveis às leituras em LE.

Como os fatores sócio-históricos condicionam as práticas de leitura e de escrita, é necessário levarmos em conta sua dinamicidade. Devemos aprender a ler, também, as intenções e a ideologia do discurso da tecnologia, saber quais são seus objetivos para não sermos submissos. Como a leitura e a escrita proliferam na atual conjuntura de globalização e consumo, a publicidade invade inclusive a esfera individual. Daí infere-se a importância que assume o ensino, na escola, da leitura do discurso não somente televisivo como de outros meios de comunicação, assim como estratégias de leitura que conduzam à compreensão das intenções e das ideologias que esses discursos têm por detrás das linhas (CASSANY, 2008, BAPTISTA, 2010). O *eu* que aprende uma língua estrangeira, afirma Revuz (1998), não é o mesmo *eu* da língua materna, porque está inserido em uma dada cultura que vive, valora e concebe o mundo de uma ótica diferente da apresentada e instaurada pela sua primeira língua. Dado que a vida é interação textualizada, somos constituídos, sem sabê-lo, por meio de palavras, textos, discursos e leituras provenientes do exterior que, ao mesmo tempo em que nos possibilitam a expressão daquilo que pensamos, também nos condicionam (BAKHTIN, 2003). O contato com as línguas estrangeiras oferece aos aprendizes a oportunidade de compreender diferentes formas de conceber o mundo. Uma ação pedagógica que propicie a reflexão e a busca de vários sentidos (FREIRE, 2011) às textualidades que implica o mencionado ensino ampliaria a compreensão da própria realidade e mostraria outras leituras possíveis de mundo. Assim, aprender uma língua estrangeira pode ser uma aventura interessante se levarmos em consideração os interesses e as aptidões que os aprendizes são capazes de desenvolver quando liberados do medo de se expressar em outro idioma, na procura dos vários sentidos das leituras. Isso que dizer que “ensinar a compreender” é ensinar que o sentido sempre pode ser outro.

Quanto a mim, como professora-pesquisadora, o estudo dos autores que embasam o presente trabalho, assim como a participação ativa dos aprendizes, representaram uma valiosíssima contribuição para meu crescimento profissional e também pessoal, além de terem ampliado as minhas perspectivas sobre o ensino de E/LE e, nesse sentido, se constituíram em uma fonte substancial de conhecimentos em que posso apoiar e fundamentar a minha prática.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. (Org.). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 13-84.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Iara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Problemas da poética de Dostoiewski*. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAPTISTA, L. M. R. T. *Traçando caminhos*. Coleção Explorando o Ensino, v. 16. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010.

BARROS, D. L. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Ed. da USP, 2003. p. 1-9.

BELL, J. *Projeto de Pesquisa*. Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOURDIEU, P. *Cuestiones de Sociología*. Trad. de Enrique Martín Criado. Madrid: Istmo, 2000.

_____. *Pensamiento y acción*. Trad. de Octavio Kulesz. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2005.

_____. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Trad. de Esperanza Martínez Perez. Madrid: Akal, 2008.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____ (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.

_____. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J.

L. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Editora da USP, 2003. p. 11-27.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para o Ensino Médio*. v. 1. Brasília: MEC, 2006.

CANCLINI, N. G. *A globalização imaginada*. São Paulo: Ed Iluminuras, 2003.

CANTÚ, G. *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Compiladora Silvia Schlemenson. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 37-49.

CASSANY, D. *Tras las líneas*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2008.

CASSANY, D. LUNA, M.; SANZ, G. *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó, 2003.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 55-84.

DE KETELE, J. M.; ROEGIERS, X. *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla SA, 1995. p. 11-41.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa, teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41; Cap 13, p. 367-388.

ECO, H. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Lector in Fábula*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ERIBON, Didier. *Entrevista a Pierre Bourdieu. ¿Qué significa hablar?* Disponível em: <http://sociologiac.net/2008/01/17/entrevista-pierre-bourdieu-que-significa-hablar/>.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAÏTA, D. A noção de gênero discursivo. In: BRAIT, B. (Org.). *Dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Ed da Unicamp, 2005. p. 149-168.

FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo*. As idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São

Paulo: Ed. Parábola, 2010.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-194.

FOUCAULT, M. *Arqueología del saber*. Trad. de Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo veintiuno editores, 1986.

_____. *Las palabras y las cosas*. Trad. de Elsa Cecilia Frost. Madrid: Siglo veintiuno Editores, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se complementam. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo:, Ed. Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. São Paulo: Papyrus Editora, 1994.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

GREGOLIN, M. do R. O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo. In: _____. *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Ed. Claraluz, 2003. p. 95-110.

JOLIBERT, J. *Formar niños lectores de textos*. Santiago: Ed. Universitaria, 1991.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação, abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-132.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1998.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

OLIVEIRA, M. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 301-324, 2010.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Ed. Pontes, 1996.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1999.

PEDROSO, S. F. Literatura e ensino de línguas não maternas: uma adequação necessária. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, p. 221-247, 2005.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALVANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Questões e Perspectivas. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PÉREZ SERRANO, G. *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes: métodos. Madrid: La muralla SA, 1998.

PONZIO, A. *A revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Ed: Contexto, 2008. p. 89-100.

SARFATI, G. E. *Princípios da análise do discurso*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Ática, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Barcelona: Ed. Graó, 1992.

SOUZA, L. M. M. de. *Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação*. Disponível em: http://www.academia.edu/595539/Para_um_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao.

TELLES, J. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

WHORF, B. Science and linguistics. In: CARROL, J. B. (Org.). *Language, thought and reality*. Massachusetts: The Mit Press, 1956. p. 207-219.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O respeito à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

Por essa razão, criaram-se as seguintes *Instruções para elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde:

- a) o texto do Termo de Consentimento deve ser redigido em linguagem acessível, considerando que os esclarecimentos devem ser dirigidos aos sujeitos da pesquisa. O tamanho das letras e o espaçamento utilizados no Termo de Consentimento devem ser tais que permitam uma fácil leitura.
- b) A redação do termo de Consentimento submetida à análise do CEP/UFG deve ser idêntica àquela fornecida ao sujeito da pesquisa, sendo, portanto, vedada qualquer alteração após emissão de parecer final do Comitê.
- c) Em pesquisas envolvendo crianças, adolescentes, portadores de perturbação ou doença mental e sujeitos em situação de substancial diminuição em suas capacidades de consentimento, o Termo de Consentimento deverá ser assinado por seus representantes legais, sem suspensão do direito de informação dos indivíduos, no limite de sua capacidade (Res. CNS n.º 196/96-IV.3.a).
- d) A liberdade do consentimento deverá ser particularmente garantida para aqueles sujeitos que, embora adultos e capazes, estejam expostos a condicionamentos específicos ou à influência de autoridade, especialmente estudantes, militares, empregados, presidiários, internos em centros de readaptação, casas-abrigo, asilos, associações religiosas e semelhantes, assegurando-lhes a inteira liberdade de participar ou não da pesquisa, sem quaisquer represálias (Res. CNS n.º 196/96-IV.3.b).
- e) Em pesquisas em que estiver prevista a utilização e o armazenamento de material biológico (Res. CNS n.º 347/2005), deve constar do Termo de Consentimento a declaração do compromisso do pesquisador em utilizar tal material exclusivamente para o projeto de pesquisa proposto. Além disso, deve-se apresentar informação quanto ao armazenamento de material biológico para futuros estudos, mediante aprovação do(s) novo(s) projeto(s) pelo CEP.
- f) Em pesquisas em que estejam previstos coleta, processamento, uso e armazenamento de dados e materiais genéticos humanos, deve também constar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido os itens do artigo V da Res. CNS n.º 340/2004.
- g) O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quando necessário, deve explicitar informação quanto a medidas de proteção de dados individuais, resultados de exames e testes, bem como do prontuário, que somente serão acessíveis aos pesquisadores envolvidos e aos quais não será permitido o acesso a terceiros (seguradoras, empregadores, superiores hierárquicos etc.).

f) Em projetos de pesquisas em que estiver prevista a aplicação de questionários e/ou a realização de entrevistas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve assegurar ao indivíduo o direito de recusar-se a responder às perguntas que ocasionem constrangimentos de alguma natureza. O sujeito deve ser informado a respeito do tempo previsto para aplicação do questionário ou do número e duração das sessões de entrevista; do local e dos meios utilizados para registro da entrevista; do uso e destino do material coletado.

A seguir encontra-se à sua disposição uma **sugestão de Modelo de Termo de Consentimento**.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é....., sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es) responsável(is),.....nos telefones:..... Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

1) Título da pesquisa:

2) Justificativa, objetivos e os procedimentos utilizados da pesquisa:

- Para a coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos:

3) Risco de desconforto e benefícios para os participantes da pesquisa:

- Não haverá desconforto nenhum para os alunos que participarão da pesquisa. Garanto sigilo assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Eles não serão identificados com nomes ou algo que os exponha;

- Em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa o participante terá o direito de pleitear indenização. Esclareço que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação;

- O aluno tem garantia expressa de liberdade podendo se recusar a participar ou retirar seu

consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;

Nome e Assinatura do pesquisador _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

ATENÇÃO: para pesquisas envolvendo crianças e adolescentes, portadores de perturbação mental ou doença mental e sujeitos em substancial diminuição em suas capacidades de consentimento, cujo Termo de Consentimento será assinado por seus representantes legais:

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo sua participação no estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/ assistência/tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

Local e data

Nome e Assinatura do responsável: _____

ANEXO B

EL INVENTOR

- Alexander Parkes (1813-1890) fue el químico inglés que descubrió que al disolver celulosa parcialmente nitrada en alcohol y éter, en el que se había vertido alcanfor, se originaba un compuesto sólido y duro.
- Era sumamente maleable por la acción del calor.
- Presentó el material, el parkesine, en la Feria Internacional de 1862.
- Obtuvo una medalla.
- Su descubrimiento pasó, en principio, inadvertido.
- No se le ocurrió ninguna aplicación práctica.

¿QUÉ SON LOS PLÁSTICOS?

- Son materiales sintéticos.
- Al ser calentados, se ablandan sin perder cohesión.
- Se les puede dar diversas formas y obtener otras nuevas al ser enfriados.
- Están compuestos por moléculas gigantes.
- Estas moléculas se llaman polímeros (compuestos químicos formados por polimerización).
- Las moléculas de los plásticos están formadas por larguísimas cadenas de carbono enlazadas entre sí.
- La teoría de los polímeros fue establecida en un artículo que publicó en 1922 el alemán Hermann Staudinger.
- En este artículo se mostraban las largas cadenas una unidad básica moléculas – el isopreno - , que forma el caucho.

PROBLEMAS

- La producción y el consumo de plásticos aumenta día a día.
- Este año se han producido en nuestro país 3,2 millones de toneladas de este material (un 10% más que en el año anterior).
- Uno de los graves problemas que plantea el uso de plásticos son los residuos, de difícil y costoso reciclado.
- No hay suficiente población concienciada de la necesidad de reciclar el plástico y reducir su consumo.

APLICACIONES

- Las aplicaciones de los plásticos son múltiples y variadas.
- Se fueron ampliando a medida que se desarrolló la industria química.
- Se llegó a la conclusión de que se podían obtener numerosos productos químicos orgánicos del petróleo.
- Los plásticos son productos relativamente nuevos.
- Son indispensables en diferentes ámbitos.
- Desde el hogar hasta las industrias más diversas: electrónica, textil e incluso en medicina.
- Sus propiedades y su bajo coste lo han convertido en un material imprescindible: se emplea en superficies, suelos, envases o bolsas, utensilios antiadherentes, aislantes...
- La gran variedad de plásticos ha resultado ser una ayuda inestimable en medicina.
- Se utilizaron en la elaboración del material de sutura, en las válvulas del corazón o en las de drenaje, en las lentes implantadas en una operación de cataratas, en las operaciones de hernia o en la reparación de arterias.

ANEXO C

Frases de Bourdieu (2005, p. 62, 63 e 65), lidas e comentadas em sala de aula¹⁴

O que está no poder dos jornalistas? Entre as coisas que dependem deles está a utilização das palavras. Através das palavras produzem certos efeitos e exercem uma violência simbólica. Por tanto, controlando a utilização das palavras podem limitar o efeito da violência simbólica que impõem, querendo ou não. Trata-se de uma violência exercida em e por o desconhecimento, que é muito melhor exercida quanto menos saibam disso o executor e a vítima.

Ponhamos por exemplo, a imprensa diz " O fim do estruturalismo", "O retorno da democracia", "O fim da história" etc. E eu me pergunto sempre como o sabem? No entanto, no meio jornalístico, lugar por excelência da produção, reprodução e circulação dessas frases, ninguém se questiona.

Em parte, as pessoas que exercem a violência são vítimas da violência que exercem, pela ciência dos que pretendem construir uma fachada científica às instituições do sentido comum. Assim, certas tipologias embasadas na projeção do inconsciente social dos novos mágicos, se encontram com o inconsciente dos que comandam -homens de negócios ou políticos- ou dos destinatários, como os jornalistas. E os jornalistas -esta é sua responsabilidade- participam da circulação dos inconscientes.

Os jornalistas desempenham, assim, um papel central, já que entre todos os produtores de discursos são quem dispõe dos meios mais potentes para sua circulação e imposição. Ocupam deste modo uma posição privilegiada na luta simbólica por fazer ver e fazer crer. Contudo, não são eles quem selecionam os conteúdos que serão de difusão massiva.

¹⁴ Traduzidas para facilitar sua leitura.

ANEXO D

Huesca en fiestas

Nuestros conciudadanos de todas las edades viven las fiestas de San Lorenzo, cada uno a su manera, pero todos intensamente. Ellos son los auténticos protagonistas de unos días que esperamos durante todo un año para disfrutar de la fiesta, las tradiciones, los espectáculos, la compañía de amigos y de familiares. Estas son algunas de las respuestas que hemos recogido al realizar una encuesta a la gente de la calle. Las preguntas son: ¿Qué actos son los que más le gustan? ¿Cree que se organizan suficientes actividades para la gente de su edad?

JUDIT, estudiante

1. Lo que más me gusta son los conciertos, los danzantes y las vaquillas. En las vaquillas me lo paso muy bien, viendo cómo pillan a la gente.
2. Hoy, la gente de mi edad no tiene muchas cosas que hacer. Y, además, todos los años es lo mismo. Tendrían que organizar más cosas, y cada año hacer algo diferente.

JULIÁN, jubilado

1. Los toros, las vaquillas, los danzantes, y las jotas, en el parque. Siempre hemos ido mi mujer y yo a ver las jotas.
2. Sí, hay muchos actos. Además, a mi edad, tampoco se puede abusar: un paseo por la tarde, bailar un poco en alguna verbena si se puede, y prontico a casa.

JUAN CARLOS, taxista

1. Me gustan mucho las jotas cuando las cantan y las bailan en el parque. Me gusta ver que viene mucha gente de fuera y que la ciudad tiene mucho ambiente. Las corridas de toros también me gustan mucho, pero vamos poco porque a mi mujer no le gustan.
2. Hay muchas cosas, pero una cosa echo en falta: las verbenas. Ahora hay muchos conciertos de música moderna, con conjuntos de rock. Pero a mí me gusta también la música romántica, de siempre, con orquesta y baile lento, “agarrao”.

ANTONIETA, ama de casa

1. A mí, lo que más me gusta son los castillos de fuegos artificiales y el desfile de carrozas. Y la música de los jóvenes de ahora, también me gusta. Cómo visten y cómo bailan, no: pero la música sí. Desde el balcón de casa se oyen muy bien los conciertos, me acuerdo de cuando vinieron los “Héroes del Silencio”, que teníamos el balcón lleno de amigos. Y para los fuegos, igual, todos los años viene mucha gente.
2. Bueno, siempre hay más cosas para la gente joven que para nosotros. Pero con las que tenemos, también sabemos divertirnos. Si acaso, más verbenas con la música de siempre.

ANEXO E

Escándalo en la tele

“Quiz Show” a la española

Jaime Rueda y Gloria Jimeno se han convertido en los protagonistas de un caso de “Quiz Show” (la famosa película de R. Redford) al declarar ayer, en una rueda de prensa convocada por ellos mismos, que su éxito en el famoso concurso “Parejas sabias” estaba amañado de antemano.

Madrid. Redacción.

El escándalo estalló anoche en el salón Picasso de Hotel Ritz. La rueda de prensa convocada por la pareja más de moda de las últimas semanas, Jaime Rueda y Gloria Jimeno, había levantado gran expectación, y el salón estaba a rebosar, especialmente de periodistas de la llamada prensa del corazón. Pero el bombazo informativo sorprendió a todos. Los concursantes, que llevaban siete semanas en el programa y que hasta ahora habían conseguido el premio más gordo de “Parejas sabias”, admirados y envidiados por media España, declararon haber hecho juego sucio. El programa estaba amañado y ellos sabían de antemano las preguntas que les iban hacer.

En un comunicado leído a medias informaron escuetamente de los hechos, se reconocieron avergonzados por lo sucedido y declararon haber depositado en un banco el importe íntegro de su premio (200 000 euros) con la intención de dedicarlo a causas benéficas. Primero habló Jaime, con voz temblorosa: “Lo que voy a decir sorprenderá a muchos y probablemente molestará a muchos más. Pero Gloria y yo hemos decidido sacar a la luz la verdad de los hechos”. En cuanto empezó a relatar el desarrollo de lo sucedido, todas las miradas buscaron en la sala a los representantes de canal Diez, la cadena que emite el programa “Parejas sabias”. Casualmente, no había ninguno. A la declaración de Jaime siguieron las palabras de Gloria, más serena pero igualmente seria: “Queremos darle un buen fin a un dinero obtenido de manera poco elegante”, afirmó, utilizando un adjetivo que provocó las únicas sonrisas de una velada bastante tensa.

El acto fue muy breve. Finalizada su declaración, Jaime y Gloria se negaron a responder a ninguna pregunta de los periodistas y se retiraron rápidamente. “Hoy solamente hemos querido dejar las cosas claras: la trampa del concurso, en nuestro caso; lo que haya podido pasar con otros concursantes no lo sabemos, y nuestra decisión sobre el destino del dinero. De todo ello hay levantada acta notarial. Por supuesto, más adelante, cuando estemos más tranquilos, facilitaremos más detalles sobre este asunto. Ahora nos dispensarán. Buenas noches.”, fueron las únicas palabras de Jaime ante la insistencia de los periodistas.

ANEXO F

Fábulas. Augusto Monterroso

MONÓLOGO DEL MAL

Un día el Mal se encontró frente a frente con el Bien y estuvo a punto de tragárselo para acabar de una buena vez con aquella disputa ridícula; pero al verlo tan chico el Mal pensó: “Esto no puede ser más que una emboscada; pues si yo ahora me trago al Bien, que se ve tan débil, la gente va a pensar que hice mal, y yo me encogeré tanto de vergüenza que el Bien no desperdiciará la oportunidad y me tragará a mí, con la diferencia de que entonces la gente pensará que él sí hizo bien, pues es difícil sacarla de sus moldes mentales consistentes en que lo que hace el Mal está mal y lo que hace el Bien está bien.” Y así el Bien se salvó una vez más.

EL RAYO QUE CAYÓ DOS VECES EN EL MISMO SITIO

Hubo una vez un Rayo que cayó dos veces en el mismo sitio; pero encontró que ya la primera había hecho suficiente daño, que ya no era necesario, y se deprimió mucho.

MONÓLOGO DEL BIEN

Las cosas no son tan simples, - pensaba aquella tarde el Bien- como creen algunos niños y la mayoría de los adultos.

Todos saben que en ciertas ocasiones yo me oculto detrás del Mal, como cuando te enfermas y no puedes tomar un avión y el avión se cae y no se salva ni Dios; y que a veces, por el contrario, el Mal se esconde detrás de mí, como aquel día en que el hipócrita Abel se hizo matar por su hermano Caín para que este quedara mal con todo el mundo y no pudiera reponerse jamás.

Las cosas no son tan simples.

LA BUENA CONCIENCIA

En el centro la Selva existió hace mucho una extravagante familia de plantas carnívoras que, con el paso del tiempo, llegaron a adquirir conciencia de su extraña costumbre, principalmente por las constantes murmuraciones que el buen Céfiro les traía de todos los rumbos de la ciudad.

Sensibles a la crítica, poca a poco fueron cobrando repugnancia a la carne, hasta que llegó el momento en que no sólo la repudiaron en el sentido figurado, o sea el sexual, sino que por último se negaron a comerla, asqueadas a tal grado que su simple vista les producía náuseas.

Entonces decidieron volverse vegetarianas.

A partir de ese día se comen únicamente unas a otras y viven tranquilas, olvidadas de su infame pasado.

ANEXO G

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO OCORRIDA NA AULA DO DIA 19 DE NOVEMBRO DE 2011

- 1- Profesora: ¿Qué opinan ustedes de este tipo de programas? Con diferentes características, pero se hacen por todo el mundo.
- 2- Murillo: Es un programa que atrae mucha publicidad las personas que acompañan los programas son telespectadores asiduos, la Midia aprovecha, tira provecho para ganar dinero con comerciales, con Midia, entonces, es interesante que haya programas como este para **vender**
- 3- Profesora: ¿Qué más?
- 4- Murillo: Mm... yo creí que hacer una fraude en un concurso de televisión, hacer una fraude
- 5- Profesora: un fraude
- 6- Murillo: un fraude en un concurso de televisión es hacer un fraude con **todos** los telespectadores
- 7- Dudu: con todas las personas que están siguiendo aquel programa
- 8- Murillo: viendo
- 9- Clara: Pero en realidad lo que pasa es que todo es manipulado, desde las parejas, los candidatos, que son seleccionados por un motivo, porque son *así*, porque este va a pelear con este, o porque tienen un motivo. No están la porque fueron sorteados, **no**, es proposital, desde el comienzo que se escogen los candidatos se está *manipulando*.
- 10- Laura: Nem todos ...están los que piensan que fueron sorteados participando del sorteo, eran...
- 11- Profesora: O sea, que lo que se promueve así es el espectáculo de la pelea, la rivalidad
- 12- Clara: Depende de qué programa, la Midia, quiere pasar, porque la televisión quiere hacernos ver, poner peleas... ahora están poniendo mucho casales homosexuales, y eso **para promover** , entonces, las peleas que ponen, dos o tres, dos homosexuales, uno o dos que son contra, extremamente contra
- 13- Murillo: homofóbicas
- 14- Clara: homofóbicas, entonces es todo proposital
- 15- Profesora: a propósito
- 16- Murillo: algunas personas para participar del Big Brother tienen que hacer vídeos caseros y enviar para la tevé Globo, para que su imagen sea analizada
- 17- Profesora: ¿antes del supuesto sorteo?
- 18- Varios: sí, sí
- 19- Profesora: Entonces nadie está engañado, no hay sorteo
- 20- Murillo: Em Big Brother no, en Big Brother hay una selección... rede Globo escolhen, elige personas en las playas, en los bares, en las boates
- 21- Profesora: ¿para qué?
- 22- Murillo y Laura: ... para estar en el programa porque ...(no se entiende porque hablan juntos)
- 23- Profesora: ¿y por qué eso?
- 24- Murillo: porque da ibope
- 25- Laura: porque las personas quieren mirar personas bellas
- 26- Murillo: los cuerpos esculturales
- 27- Clara: pero quiere pasar un ideal, de que tiene que ser bonito, tiene que tener un cuerpo así, como esos, que homosexual es, es, eso o es aquello, lo que *quiere pasar*
Elige los candidatos *de acuerdo con lo que quiere pasar*
- 28- Profesora: ¿quién quiere transmitir eso?
- 29- Murillo, Clara: la televisión
- 30- Profesora: ¿qué es lo que quiere transmitir?
- 31- Murillo: lo que quiere es *ganar dinero*
- 32- Profesora: no, pero Carolina dice otra cosa
- 33- Murillo: sí
- 34- Clara: ideales
- 35- Profesora: Ella está hablando de valores
- 36- Murillo: sí, son ideales

- 37- Profesora: aparte de eso, ¿no, Murillo? que va junto, entonces está modelando la sociedad
- 38- Murillo: Claro, y ¡cómo lo hace!
- 39- Profesora: ¿Qué pasaría si las telenovelas en lugar de poner tantas traiciones, peleas, pusieran personajes buenos, trataran temas culturales?
- 40- Clara: no tendrían patrocinio
- 41- Murillo: no tendrían dinero, el poder económico es...
- 42- Profesora: O sea, que dicen ustedes que la telenovela retrata la vida, la alimenta
- 43- Clara: Sí, pero com un poço de exagero con... siempre...
- 44- Profesora: ¿la novela o la vida?
- 45- Clara: La novela siempre están inserindo, en la telenovela algo que quieren que sea divulgado... desde un corte de pelo, hasta eso de los homosexuales. Entonces tienen una vida real y com todos esos aspectos de que hablábamos nosotros, de pelear. Y ponen aspectos que quieren insertar en nuestro...
- 46- Profesora: manera de pensar
- 47- Clara: Sí, sí, porque se está mirando y dicen: “ah eso se pasa conmigo, o con mi vecino”, y por ahí pasan una otra situación, que nunca había pasado y, entonces... *es normal* porque está pasando, eso puede pasar aquí, *entonces están creando maneras diferentes de verdad*
- 48- Murillo: Todas las novelas, para divulgar... hacen publicidad de una marca, de un producto... “ ah, me voy a comprar esto porque...”
- 49- Laura: es una forma mejor que las propagandas
- 50- Murillo: es muy caro
- 51- Profesora: ¿Qué relación tiene esto con la violencia simbólica de que hablaba Bourdieu?
- 52- Laura: es una forma de violencia simbólica, de...
- 53- Murillo: sí
- 54- Laura: es una forma de *hacer un ideal de vida*
- 55- Murillo: es una forma de control
- 56- Clara: es una *manipulación*. Muchos viven lo ...xxx , la historia que otros quieren que vivan...
- 57- Profesora: ¡Qué frase!. “ Muchos viven lo que otros quieren que vivan”.
- 58- Varios: sí
- 59- Profesora: ¿Quiénes son los otros?
- 60- Laura: La Midia
- 61- Profesora: La midia... ¿quiénes son la Midia?, ¿quiénes tienen la Midia en su poder?
- 62- Murillo: Los políticos tienen, los gobernantes tienen
- 63- Clara: las grandes empresas empresarios tienen los grupos económicos tienen
- 64- Murillo: los empresarios tienen, los grupos económicos tienen
- 65- Profesora: Entonces, ¿qué van a poner en la televisión?, como dicen ustedes, a través de la televisión, ¿qué es lo que van a transmitir?
- 66- Murillo: solamente lo que quieren
- 67- Laura: ¡sí!. Lo que es lindo, lo que es...
- 68- Clara: qué hacer, cómo trabajar, lo que... *todo*
- 69- Laura, Murillo: cómo pensar
- 70- Profesora: cómo pensar, ¡muy bien! Y la gente por lo general... las personas lo aceptan... Si nosotros no leemos un texto así, nosotros mismos ... y, ¿qué es muy importante para esta manipulación?
- 71- Murillo: La tele
- 72- Profesora: ¿y además? ... la internet
- 73- Murillo: ah
- 74- Laura: Ahora hay muchos blogs que son famosos por la población y esos blogs reciben bromas... y divulgan, porque tienen muchos accesos sociales, como...
- 75- Clara: Pero divulgan así, por ejemplo: “ah, yo usé este producto y... pero “recibió” para decir eso
- 76- Laura: sí, recibió. Divulga más, y como es una forma más personal como si...normal...
- 77- Murillo: es una forma sutil, *una publicidad velada, sutil*

APÊNDICE A

CUESTIONARIO

1. Escribe el nombre ficticio que te vas a poner en este estudio:
2. Actividad:
- 3: Edad:
- 4: Objetivos para aprender español:
5. ¿Cuánto tiempo hace que estudias español?
- 6: ¿Qué te gustaría leer?
7. ¿Lees habitualmente?
- 8: ¿Cómo lees en español? a) con facilidad b) usando el diccionario...
- 9: ¿Entiendes el significado de las lecturas por contexto?
- 10) ¿Puedes entender las intenciones que tuvo el autor cuando escribió?
- 11) ¿Crees que las lecturas que abordan temas sociales, así como críticas sociales, contribuyen al aprendizaje de la lengua? Explica por qué.
- 12) ¿Crees que los textos en español ayudan a desarrollar la lectura crítica? Explícalo.

APÊNDICE B

Guía de preguntas para las ENTREVISTAS

1. Nombre
2. Edad
3. ¿Te gusta leer?
4. ¿Te gusta leer en español?
5. ¿Qué tipo de lecturas?
6. En español, ¿lees con facilidad?
7. ¿Lees usando el diccionario?
8. ¿Entiendes por contexto las palabras que no conoces?
9. ¿O te resulta difícil y te dan ganas de dejar la lectura?
10. ¿Normalmente entiendes las intenciones que tuvo el autor de los textos aunque no estén explícitas en las líneas?
11. ¿Te parece que los textos en español que abordan críticas sociales contribuyeron al aprendizaje de la lengua?
12. Los textos que comentaste en clase con los compañeros, ¿contribuyen para la formación de tu habilidad lectora?