



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

## **FORMANDO LEITORES NO ENSINO DE OUTRA LÍNGUA**

UMA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES DE LEITURA COMPARTILHADAS POR  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

São Carlos  
2017



**Universidade Federal de São Carlos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

## **FORMANDO LEITORES NO ENSINO DE OUTRA LÍNGUA**

UMA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES DE LEITURA COMPARTILHADAS POR  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

**RAFAEL BORGES RIBEIRO DOS SANTOS**

Bolsista: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo,  
processo nº 2015/02786-7

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos para defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Luzmara Curcino

**São Carlos - São Paulo - Brasil,  
2017**



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

## Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Rafael Borges Ribeiro dos Santos, realizada em 21/02/2017:

---

Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira  
UFSCar

---

Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin  
UFSCar

---

Profa. Dra. Fabiele Stockmans de Nardi  
UFPE

*À Maria minha mãe e a tantas outras Marias que sonham e lutam nesse mundo afora. Ao meu pai José Benedito, que enfrenta batalhas e dores que eu desconheço, por advir de uma cultura e época em que, mais do que nestas em que vivo, o afeto, o amor e a dor devem ser restritos às mulheres. Reconheço a sua luta diária por ser pai acima de tudo isso. A todos aqueles que já sofreram pela sua insignificância e que dela souberam extrair seu valor, em especial aos professores, principalmente às professoras Luzmara Curcino e Isadora Gregolin, que foram fundamentais no meu processo de redescobrimto e valorização de mim mesmo.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é sentir-se e fazer-se digno do outro, é ser forte ao reconhecer-se incompleto, é entender que a caminhada por mais solitária que possa parecer é coletiva. Por isso agradeço, por ao longo dessa escrita ter me dignificado ao perceber e viver a importância do tempo do outro, do tempo descomprometido de interesses, o tempo de estar e de vivenciar o outro e com o outro, esse tempo que para entendê-lo é preciso ter amor, principalmente em tempos em que parece não haver mais tempo para dedicar-se ao outro. Agradeço, inicialmente, a Deus, que não é o Deus das religiões, pelo tempo da vida.

À minha mãe Maria, por sempre ter me dedicado todo o tempo de que precisei, por me inspirar, por ter me possibilitado condições de me tornar a pessoa forte e determinada que sou, mas principalmente por ter feito, por diversas vezes, da sua fome, fosse física ou de afeto, o sustento de nossa família, nos permitindo viver e vivenciar o amor, sem ela essa pesquisa não existiria. Ao meu pai José, por nos últimos tempos ter superado muito dos seus limites e ter tornado a nossa relação mais saudável. Às minhas irmãs Elisa e Elisângela que cada dia mais me ensinam a importância da união, de cuidarmos uns dos outros, principalmente quando nos sentimos sozinhos. Aos meus sobrinhos Kauan e Vinícius, por me roubarem sorrisos fáceis e me encherem a vida de alegria. À minha tia Irene por se doar tanto a nós e à minha madrinha Lila por mesmo longe ser sempre tão presente.

À professora Luzmara, pela confiança, carinho e atenção, por acreditar em mim, permitindo-me explorar as minhas potencialidades, dando-me a oportunidade de humanizar-me cada vez mais pela pesquisa, pela descoberta de leituras outras de mim mesmo e do mundo, nessa trajetória, que juntos, já dura 7 anos.

À professora Isadora, para mim um exemplo de profissional, que foi peça chave ao delinear uma linha na minha vida a partir do trabalho com a língua espanhola no projeto PIBID, da pessoa que eu era, “inseguro de mim mesmo” e do docente que me tornei, consciente de minhas responsabilidades com os meus alunos e com a sociedade.

Aos professores Antón, Rosa, Fernanda e Joyce, por terem me ensinado muito do que sei da língua e da cultura espanhola e muito do que pude redescobrir na minha própria língua e cultura.

À professora Fabiele por realizar uma leitura tão minuciosa do texto tanto na qualificação como na defesa e pelas suas contribuições generosas, à professora Imara por ter sido tão receptiva comigo.

Ao grupo de pesquisa LIRE, em especial à Pâmela, ao Pedro, à Clarissa, à Renata e à Simone, por ao longo desses anos de estudo e pesquisa terem me proporcionado reflexões teóricas e de vida muito valiosas e que em alguma medida se inscrevem no presente texto.

Aos amigos de São Carlos, Natália, Arthur, Rejane, Amanda, Renan, Gustavo, Lucas, Carolina, Ana, Carla, Emily, Roana, Maysa e Jocenilson, por terem feito e, os que ali continuam, ainda fazerem dessa cidade um lugar especial, um lugar de abrigo, de retorno, de tempo e de amor.

Aos amigos de Monte Santo, Geraldo, Rodrigo, Eduardo e Neto, por serem capazes de eternizarem momentos breves, de me entenderem, me ouvirem, inclusive as minhas besteiras, por ser tão fácil rir e sorrir com eles.

Ao Hélio, que foi companheiro de muitos anos e, por diversas vezes, inspiração.

Aos companheiros da época do alojamento, Aline, Dionísio, Samir e Téo, que quando sentávamos ao redor da mesa da cozinha tinham a capacidade de fazer as fronteiras do mundo e de diferentes culturas se diluírem, em um entendimento mais amplo das diferenças e do ser humano.

Aos meus alunos e aos colegas da Universidade Federal de Alfenas, com os quais mais aprendi do que ensinei.

Aos velhos amigos da Fazenda Pinhal, mas em especial à Denize por ser capaz, de forma tão espontânea, de extrair a grandeza da simplicidade, eternizando cada momento em sua companhia.

À FAPESP que foi fundamental para que eu tivesse tempo e disponibilidade para me dedicar a esta pesquisa.

E finalmente, mas não menos importante a todos os professores que participaram da presente pesquisa, sem os quais ela não existiria, em especial à Isabel que nos abriu as portas do CEL de São Carlos.

Para finalizar, peço desculpas àqueles que são e foram tão importantes para mim e no desenvolvimento desta pesquisa, mas que pelas limitações da memória e do esquecimento eu possa ter deixado escapar. Obrigado!

*[...] Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada. Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre muriendo la vida, jodidos, rejodidos.  
Que no son, aunque sean  
Que no hablan idiomas, sino dialectos.  
Que no profesan religiones, sino supersticiones.  
Que no hacen arte, sino artesanía.  
Que no practican cultura, sino folklore.  
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.  
Que no tienen cara, sino brazos.  
Que no tienen nombre, sino número.  
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica de la prensa local.  
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.*

Eduardo Galeano, **Los nadies**

## RESUMO

No atual contexto mundial, em que o acesso e a troca de informações nas mais diversas línguas e culturas, por razões políticas, técnicas e culturais, tornaram-se mais frequentes, aprender uma outra língua e/ou saber ler textos em língua estrangeira tem se apresentado como uma exigência e necessidade para os indivíduos e para as sociedades. Sendo assim, nos propusemos a pesquisar como se tem dado o trabalho com a habilidade de leitura no ensino de língua espanhola em escolas brasileiras. Nesse sentido, buscamos identificar junto a professores de espanhol, atuantes em escolas públicas e privadas regulares, em Centros de Estudo de Línguas e no Ensino Técnico/Profissionalizante, as representações que esses profissionais compartilham acerca da leitura como prática social, de modo geral, ou da leitura como habilidade específica a ser explorada nas aulas de língua estrangeira. Para tanto, elaboramos um questionário composto por 30 questões discursivas e de múltipla escolha, respondido por 24 professores de espanhol. Posteriormente, selecionamos 5 entre eles e realizamos entrevistas individuais com cada um, com base em um roteiro semiestruturado, composto por 14 perguntas discursivas, também elaborado por nós. A partir do desenvolvimento dos dados gerados pelo questionário e pelas entrevistas, analisamos certos discursos sobre o livro e a leitura que circulam em nossa sociedade, e que são compartilhados, validados, assumidos pelos professores de espanhol como sujeitos sociais, econômica e culturalmente coexistentes. Por esse caminho, refletimos sobre o funcionamento desses discursos como norteadores das atividades de ensino desenvolvidas nas aulas de língua espanhola, bem como determinantes na conformação de suas concepções da leitura e de si e de seus alunos como leitores em língua espanhola. Para tanto, nos fundamentamos teoricamente na Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente em certos princípios das reflexões sobre o discurso propostas por Michel Foucault e seus conceitos de *enunciado*, *discurso*, *formação discursiva* e *arquivo*, bem como em estudos acerca do Letramento na área de ensino e aprendizagem de línguas. Também nos apoiamos em alguns estudos do domínio da História Cultural do livro e da leitura, valendo-nos mais especificamente dos conceitos de *representação*, *apropriação e circulação*, de modo que pudemos analisar as representações que dizem esses professores participantes da pesquisa sobre a leitura, como enunciam a si e a seus alunos como leitores, como fomentam essa prática em suas aulas, que expectativas revelam quanto ao aprendizado que visam proporcionar. Pudemos concluir que apesar de serem professores com uma boa formação e críticos de suas práticas, existe uma série de coerções históricas, culturais, sociais e discursivas, responsáveis por limitar e controlar suas práticas, levando-os, por vezes, a reproduzirem um ensino que longe de ser libertador, reforça as atuais condições sociais no que envolve a leitura, que bem sabemos, são desiguais.

**Palavras-chave:** Discurso. Leitura. Ensino de Língua Espanhola. Formação do Leitor em Língua Estrangeira. História Cultural. Letramento. Professor de Espanhol.



## RESUMEN

En el actual contexto mundial, en que el acceso y el cambio de informaciones en las más diversas lenguas y culturas, por razones políticas, técnicas y culturales, se tornaron más frecuentes, aprender otra lengua y/o saber leer textos en lengua extranjera se hicieron una exigencia y necesidad. Frente a esto, nos propusimos a investigar cómo se viene haciendo el trabajo con la destreza lectora en la enseñanza de lengua española en escuelas brasileñas. En ese sentido, hemos buscado identificar junto a profesores de español, que actúan en escuelas públicas y privadas regulares, en Centros de Estudio de Lenguas y en la enseñanza Técnica/Profesional, las representaciones que esos profesionales comparten acerca de la lectura como práctica social, de modo general, o de la lectura como destreza específica a ser explorada en las clases de lengua extranjera. Para tanto, elaboramos una encuesta compuesta por 30 cuestiones discursivas y de múltiple elección, contestada por 24 profesores de español. Posteriormente, seleccionamos 5 entre ellos y realizamos entrevistas individuales con cada uno, basadas en un guión semiestructurado, compuesto por 14 preguntas discursivas, también elaborado por nosotros. A partir del desarrollo de los datos generados desde la encuesta y de las entrevistas, analizamos ciertos discursos sobre el libro y la lectura que circulan en nuestra sociedad, y que son compartidos, convalidados, asumidos por los profesores de español como sujetos sociales, económica y culturalmente coexistentes. Por ese camino, hemos reflexionado sobre el funcionamiento de esos discursos como norte de las actividades de enseñanza desarrolladas en las clases de lengua española, bien como determinantes en la conformación de sus conceptos sobre la lectura y de sí y de sus alumnos como lectores en lengua española. Para tanto, nos fundamentamos teóricamente en el Análisis de Discurso de línea francesa, más específicamente en ciertos principios de las reflexiones sobre el discurso propuestas por Michel Foucault y sus conceptos de *enunciado*, *discurso*, *formación discursiva* y *archivo*, bien como en estudios acerca de la Literacidad en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas. También nos apoyamos en algunos estudios del dominio de la Historia Cultural del libro y de la lectura, valiéndonos más específicamente de los conceptos de *representación*, *apropiación* y *circulación*, de modo que pudimos analizar las representaciones de lo que dicen esos profesores participantes de la investigación sobre la lectura, como enuncian a sí y a sus alumnos como lectores, como fomentan esa práctica en sus clases, que expectativas revelan cuanto al aprendizaje que visan proporcionar. Pudimos concluir, aunque son profesores con una buena formación y críticos de sus prácticas, existe una serie de coerciones históricas, culturales, sociales y discursivas, responsables por limitar y controlar sus prácticas, llevándolos, por veces, a que reproduzcan una enseñanza que lejos de ser libertadora, refuerza las actuales condiciones sociales en lo que enlaza la lectura, que bien sabemos son desiguales.

**Palabras-clave:** Discurso. Lectura. Enseñanza de Lengua Española. Formación del Lector en Lengua Extranjera. Historia Cultural. Literacidad. Profesor de Español.

## ABSTRACT

Learning another language and knowing how to read in a foreign language has become a demand and a need for individuals and societies nowadays. Therefore, in this work, we have studied some aspects of the work around reading skills in Spanish classes of Brazilian schools. By interviewing Spanish teachers from public and private schools, language studies centers (CEL, in Portuguese), and vocational education schools, we sought to identify the professionals' representations of what reading means as a social practice, as well as a specific skill in foreign languages classes. In order to do so, we have elaborated a written questionnaire with 30 discursive and multiple-choice questions, answered by 24 teachers. After that, we have selected 5 of those people and performed a face to face, individual interview, having as guide a semi-structured script, made of 14 discursive questions. From the data collected on both the questionnaire and the interviews, we have analyzed certain discourses about the book and the reading practices that circle in our society, and are shared, legitimated and assumed by Spanish language teachers, who are always individuals coexisting socially, economically and culturally. We understand the manifested discourses as guides of the teaching activities developed in Spanish classes, and those discourses may determine the conceptions the teachers and their pupils have about being readers of a foreign language. The theoretical background for this research comes from the French Discourse Analysis, more specifically from certain ideas conceived by Michel Foucault, about *enunciation, discourse, discursive formation and archive*, as well as studies about literacy in languages teaching and learning. We have also relied on studies from the cultural history of the book and the practice of reading, working with the concepts of *representation, appropriation, and circulation*. That way, we could analyze the representations those teachers claim to have about what is reading, how they enunciate themselves and their students as being readers, how they promote that practice during classes, and what are their expectations concerning teaching. We have concluded that, although the teachers have a good formation and great self-critical sense, there is a series of historical, cultural, social, and discursive coercions that limit and control their practices. It may lead, sometimes, to the reproduction teaching manners that are far from being liberator, and it reinforces the current social conditions around reading practices, which are, as we know, discriminatory.

**Key words:** Discourse. Reading. Spanish language teaching. Reader formation in foreign language. Cultural History. Literacy. Spanish teacher.

## LISTA SIGLAS

<b>ABH</b>	Associação Brasileira de Hispanistas
<b>AD</b>	Análise do Discurso
<b>APEERJ</b>	Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro
<b>APEESP</b>	Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
<b>CEL</b>	Centro de Estudo de Línguas
<b>EF</b>	Ensino Fundamental <sup>1</sup>
<b>EM</b>	Ensino Médico
<b>ETP</b>	Ensino Técnico/Profissionalizante
<b>HC</b>	História Cultural
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MP</b>	Medida Provisória
<b>NTIC</b>	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OCEM</b>	Orientações Curriculares do Ensino Médio
<b>P</b>	Professor
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>RAE</b>	Real Academia Espanhola
<b>TERCE</b>	Terceiro Estudo Regional Comparativo Explicativo
<b>TL</b>	Texto Literário

---

<sup>1</sup> EF e EM, quando acompanhados do número 1 significa atuação dos professores nessas modalidades de ensino no contexto público, quando acompanhados do número 2 significa atuação dos professores no contexto privado.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Práticas de leitura que tornariam os professores de espanhol bons ou não tão bons leitores nessa língua, segundo suas declarações .....	100
<b>Gráfico 2</b> – Práticas de leitura que tornariam os alunos de espanhol bons ou não tão bons leitores em língua espanhola, segundo declarações dos professores .....	100
<b>Gráfico 3</b> – Nível de leitura dos alunos em língua espanhola, segundo os professores .....	117
<b>Gráfico 4</b> – Dificuldades em formar leitores em língua espanhola, segundo declarações dos professores .....	119
<b>Gráfico 5</b> – O que leem os professores de espanhol, em espanhol, na vida .....	135
<b>Gráfico 6</b> – O que leem os professores de espanhol em sala de aula .....	137

## SUMÁRIO

<b>O ABRIR DO LIVRO: UM ATO SUBVERSIVO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>33</b>
<b>NO DECORRER DA HISTÓRIA, O LEITOR: REPRESENTAÇÕES DE LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E DE PODER .....</b>	<b>33</b>
1.1 Entre representações e práticas de leitura: uma abordagem sobre o leitor. 33	
1.2 A literatura em língua estrangeira e sua inscrição nas relações de poder do ensino brasileiro na primeira metade do século XX.....	50
1.3 Das diretrizes de ensino: o que dizem sobre a leitura em língua estrangeira? A    legitimação do poder pelo ato de ler.....	57
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>75</b>
<b>NO DESFECHO DA NARRATIVA: SÃO OS PROFESSORES DE ESPANHOL QUE NARRAM. ELES SÃO LEITORES. ....</b>	<b>75</b>
2.1 O espaço do espanhol no Brasil e a formação de professores: onde estávamos, onde estamos e para onde vamos? .....	75
2.2 Do desenvolvimento do <i>corpus</i> da pesquisa e algumas considerações acerca do Centro de Estudo de Línguas de São Carlos, interior de São Paulo.....	88
2.3 Um mapeamento do perfil (leitor) dos professores de espanhol participantes da pesquisa. Representações sobre quem são e como leem .....	94
<b>NO CAMINHAR DA LEITURA: O QUE SE LÊ E O QUE SE CONTA - A FORMAÇÃO DE LEITORES EM LÍNGUA ESPANHOLA .....</b>	<b>109</b>
3.1 Representações da leitura e da leitura em sala de aula de língua espanhola: segundo os professores, é o jovem, estudante de espanhol, leitor?.....	109
3.2 O que leem os professores de espanhol na vida e em sala de aula: o espaço do texto literário e do livro didático nessas leituras .....	129
<b>FECHA-SE O LIVRO PARA QUE SE ABRAM OUTROS, EM UMA CONSTANTE TECITURA DE NOVAS HISTÓRIAS .....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>155</b>

## O ABRIR DO LIVRO: UM ATO SUBVERSIVO

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. [...] Isto significa ser impossível [...] uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. [...] uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (FREIRE, 1989, p. 15-16).

Maria, mulher pobre, órfã de mãe aos doze anos, esposa aos dezesseis, mãe aos dezessete, órfã do filho Paulo Matheus aos 21. Causa da morte desconhecida, razão mais provável: a miséria. Nascida na década de 50 pôde estudar pouco, pois aos doze anos já trabalhava como empregada doméstica e ajudava nos afazeres da casa em que vivia com o pai e mais oito irmãos. Poucos anos depois de casada divorciou-se devido aos maus tratos do marido que a agredia e não raras vezes a privava de suas necessidades básicas. Assim, ao assinar um dos primeiros divórcios daquela cidade pequena do interior de Minas Gerais, tornou-se mãe solteira e mulher ‘falada’. Abandonada pela família, divorciada do marido e negada pela sociedade, foi viver com a filha em um colégio de freiras. Em poucos meses, com a ajuda de conhecidos, conseguiu um emprego de enfermeira, já que nessa época não era preciso diploma nas cidades pequenas para atuar nesse ofício, dado que o serviço “se aprendia na prática”. No hospital ela lia bulas e informações sobre os medicamentos para aplicar injeções, ajudar nas cirurgias, realizar partos e tudo o que precisasse. Como se diz em Minas: era uma mulher “trabalhadeira”.

Anos depois se casou novamente, teve mais dois filhos, deixou de trabalhar no hospital para se dedicar à vida familiar. Lembro-me, com seis anos, eu, ao redor de minha mãe, enquanto ela lavava roupa, e me contava suas histórias de vida e tantas outras que sabia de memória como a do “Monte Salomão”, “A árvore que tocava, o pássaro que cantava e a água amarela”, “A história da agulha e da linha”, entre tantas outras. Minha mãe, autora de suas histórias, estruturava ativamente os textos, dando o seu tom de voz, estabelecendo o ritmo e as pausas da narrativa. Ela respirava fundo e

dizia “e aí...”. Essas respirações, para mim, pareciam uma eternidade, aceleravam meu coração, gerando expectativas sobre o desfecho da história. Alguns dias eu ia dormir com medo das bruxas e dos monstros que povoavam suas histórias, em outros sentia o peito cheio de alegria, acreditava nos sonhos e em um mundo mágico. O fato é que aquela mulher pouco alfabetizada dominava como ninguém formas de letramentos muito complexas, próprias de sua cultura, do seu meio social e das relações que desenvolveu nesse espaço ao longo da vida.

Minha mãe, a despeito do acesso limitado e breve à educação formal que teve, se valeu de uma série de práticas e distintos tipos de letramentos ao longo de sua vida. Apesar de pouco alfabetizada, é uma mulher letrada, se se consideram as atividades que já desenvolveu e desenvolve dentro de sua comunidade. Não só pelas histórias que sabe de cor(ação) e conta, mas também por outras atividades de seu dia a dia, seja lendo os livros de receitas para preparar alguns pratos, seja lendo para se entreter e se formar livros espíritas e de autoajuda, seja estando atenta, no supermercado, à validade e preços dos produtos ou, em outros tempos, medicando os vizinhos que a consultavam pela sua experiência como enfermeira.

Apesar de ser uma mulher valente, que foi capaz de transgredir várias barreiras e limitações do seu tempo e de sua comunidade, minha mãe sentiu na pele as injunções históricas, sociais e culturais das limitações que a falta de uma alfabetização mais prolongada e aprofundada lhe impuseram socialmente, principalmente por viver em um meio em que o conhecimento formal era utilizado como forma de manutenção de poder e de opressão sobre aqueles que não o dominavam, situação agravada pelo fato de ser mulher em uma sociedade extremamente machista. Prova disso foi a exploração do trabalho infantil da pequena Maria de doze anos nas casas grandes da cidade de Monte Santo de Minas. Quantas vezes não ouvi, ao redor do tanque de lavar roupa, “Depois que todos comiam a comida que eu havia preparado, eles raspavam os restos para que eu comesse aquela comida fria. O estômago já estava fundo de dor, a gente não tinha comida em casa e quando ia comer no emprego já era tarde. Eu comia tudo e às vezes passava o dia soluçando. A gente sofreu muito, a gente foi muito humilhada”. Ao ouvir essas histórias eu queria saber quem eram essas pessoas que haviam feito isso com a minha mãe e porque haviam feito tamanha ruindade. Eu morria de raiva delas quando criança, e me sinto ainda hoje indignado e vilipendiado com essas lembranças, e que ainda são a realidade de alguns mesmo hoje em dia. Talvez por isso eu tenha tanta dificuldade em curvar-me às pessoas que tradicionalmente se colocam em hierarquias de toda espécie,

talvez por isso acabei encontrando nos estudos uma forma de, dentro do sistema, subvertê-lo, de romper com os limites sociais que o meu meio tentou impor a todos com origens semelhantes às minhas.

Com mais de quarenta anos Maria retomou seus estudos, realizando o supletivo do ensino fundamental e médio, além de um curso técnico em enfermagem. Isso mostra a conscientização que minha mãe sempre teve sobre a importância dos estudos e a falta deles na sua vida. Exatamente por isso ela sempre se esforçou muito para que todos os filhos estudassem o máximo que quisessem e pudessem dentro das possibilidades que ela tinha e podia oferecer.

Lembro-me que quando criança eu não gostava de ir à escola e essa obrigação sempre me vinha acompanhada de muitas lágrimas até os seis anos, quando os portões da escola fechavam e me sentia preso ali dentro, com a impressão de que meus pais nunca mais voltariam para me buscar... Nos anos que se seguiram no ensino básico, fundamental e médio não houve mais lágrimas, mas foram anos eivados de muitas dificuldades de aprendizagem. Não eram poucas as vezes em que eu me esforçava muito e tinha um rendimento baixo na escola. Hoje percebo que havia um certo descompasso entre a alfabetização que eu recebia e as práticas de letramento comuns da minha comunidade e do meu entorno familiar. Não tínhamos livros que não os didáticos doados pela escola, jornais ou revistas em casa. Minha mãe me ajudou com as tarefas de casa até certa série, quando então ela já não conseguia mais entender o conteúdo. Isso não a impediu de sempre participar ativamente de minha formação, das reuniões da escola em que esteve presente todas as vezes que foi solicitada. Meu pai não chegou a concluir a sétima série e tampouco era capaz de ajudar-me muito.

As minhas grandes dificuldades de aprendizagem na escola durante o ensino básico eram a leitura e as equações básicas de matemática. Já na 5ª série, o inglês tornou-se meu “grande medo”, pois por diversas vezes essas competências, disciplinas e conteúdos representaram para mim tentativas frustradas de aprendizagem. Já na Universidade, estudando Letras - Português e Espanhol, a sensação que eu tinha em relação aos colegas de sala era a de inferioridade, por sentir saber menos do que eles, ter mais dificuldades do que a maioria deles, principalmente no espanhol.

Com vistas a superar essas dificuldades, certo de que a Universidade poderia ser o ambiente para isso, logo no meu primeiro ano busquei engajar-me como voluntário em um Projeto Extensão de Contação de Histórias para crianças do Ensino Básico, orientado pela Profa. Dra. Irene Zanette de Castañeda. Contudo, sentindo-me muito



inseguro por diversas vezes tive vontade de desistir do projeto e da graduação, mas estar ali significava muito e para manter-me era preciso superar esses problemas iniciais. A oportunidade para isso surgiu logo no começo do segundo ano de curso, quando fui contemplado com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES). Atuar nesse projeto, tanto em língua portuguesa como espanhola, considerando o apoio e confiança que tive de minha orientadora na época, Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin, das discussões teóricas que desenvolvíamos no grupo Profissionalidade Docente e Ensino de Língua Espanhola (PRODELE), permitiu-me reconhecer-me nos alunos da escola pública nas turmas em que eu trabalhava, o que serviu como motivação para que eu aprofundasse meus estudos acadêmicos com a intenção de capacitar-me de forma a contribuir positivamente com a realidade que vivenciava na escola. Ao longo de dois anos e meio nesse projeto e, concomitantemente, como voluntário no projeto Espanhol na UFSCar, este último orientado pela Profa. Dra. Rosa Yokota, além ainda da minha participação no Grupo de Estudos de Gêneros do Discurso (Gege, 2010 - 2012), liderado pelo professor Dr. Valdemir Miotello, fui superando minhas dificuldades, me constituindo como docente e desenvolvendo a minha autoconfiança.

Em muito pela experiência adquirida nesses projetos e grupos de pesquisa, bem como da minha participação frequente desde 2010 junto ao Laboratório de estudos Interdisciplinares das Representações discursivas do leitor brasileiro contemporâneo (LIRE), coordenado pela Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira, que sempre procurou ao máximo explorar a potencialidade de seus orientandos e alunos de forma engajada, consciente e humana (o que, em parte, justifica o fato de seguirmos juntos até hoje na relação orientador e orientando), além da ajuda e dedicação de vários professores na minha formação, que acreditaram em mim, fui contemplado com o intercâmbio na Universidade de Valladolid (Santander), posteriormente com a Iniciação Científica (IC-FAPESP) e com a Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE-FAPESP) desenvolvida na Universidade de Barcelona, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Larrosa.

Todo esse processo da minha formação contribuiu para a tomada de consciência do meu papel como docente, do meu necessário engajamento social, que eu deveria assumir, e assumo, por ter clareza de que, mais do que o exercício de uma profissão, minhas ações podem ser decisivas como transformadoras da realidade dos meus alunos. Logo após terminar a graduação fui aprovado no concurso para professor substituto da

Universidade Federal de Alfenas de língua e literatura espanhola, em que atuei durante um semestre, afastando-me dessa função para dedicar-me exclusivamente à presente pesquisa, que conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Foi graças a esse financiamento que pude me dedicar mais à pesquisa, contribuindo para a minha formação e amadurecimento humano, cultural e intelectual, elementos fundamentais na recente aprovação que obtive para professor do quadro permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano) na área de língua espanhola e também na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) na área de língua portuguesa/espanhola.

Apesar de algumas conquistas, que não são exclusivamente minhas, uma vez que contaram com a participação de vários professores, amigos e familiares, vale lembrar que eu “não fui bom” nas leituras escolares e na aprendizagem de línguas, mas aprendi a reconhecer a importância desses saberes no âmbito social. Foram as práticas de letramento a que pude ter acesso e as quais pude desenvolver e também em relação às quais, por vezes, me vi limitado frente a exigências de habilidades letradas que eu não possuía, que me levaram à presente pesquisa.

Sendo assim, esta pesquisa representa, em certo ponto, um ato de resistência em relação aos discursos hegemônicos de segregação e de perpetuação das desigualdades no que envolve as práticas com a leitura e a escrita, uma vez que o próprio ato de escrita desta dissertação se constitui como um ato subversivo, considerando as minhas raízes e os discursos que antecedem às minhas origens. Além disso, é preciso nos posicionarmos de forma crítica e engajada em relação ao momento político do nosso país, em que se fala de uma “Escola sem partido” por meio do projeto de lei nº 867/2015, que no seio de sua proposta revela uma posição partidária a favor da manutenção de um ensino alienante, despolitizado em que vige o não reconhecimento da diversidade humana, desconsiderando esta como elemento constitutivo de uma escola e sociedade plural. Segundo Freire (1989, p. 15),

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica.

Neste caso defendemos uma prática crítica de ensino, para além do misticismo de um ensino neutro, não só a partir de Freire (1989), mas de vários outros estudos que

avançaram muito nessa direção nas últimas duas décadas, como as teorias do letramento, que têm na figura do filósofo pernambucano um de seus inspiradores.

Recentemente foi aprovado no Brasil mudanças legislativas no ensino, a saber, Medida Provisória 746/2016<sup>2</sup>, o que leva a uma alteração nas estruturas curriculares do Ensino Básico e Médio de todo o país, sem que tal Medida tenha sido discutida e planejada junto às comunidades escolares e em parceria com as Universidades brasileiras, não contemplando, aparentemente, as reais necessidades e prioridades da educação Básica e Média no contexto do nosso país, uma vez que, entre tantos outros aspectos questionáveis, tal Medida revogou a lei 11.161, que instituiu a obrigatoriedade da oferta do espanhol, restringindo o ensino de línguas em âmbito nacional ao inglês, o que simbolicamente configura-se como um afastamento dos nossos vizinhos hispanofalantes, dando-lhes as costas, mais uma vez, como já fizemos no passado, quando em 1964 passamos de um ensino plurilinguístico para um monolinguístico, como observa Serrani (1988). Nesse aspecto, nos cabe questionar em que medida esse afastamento não representa ou venha a representar um retrocesso social do próprio país. Chartier, R., (2002a, p. 16) ao falar do inglês como língua universal, nos alerta para os perigos de uma língua hegemônica “Como na utopia aterrorizante imaginada por Borges, tal imposição de uma língua única e do modelo cultural que traz consigo pode conduzir à destruição mutiladora das diversidades”, isso se agrava se pensado no contexto escolar, ambiente que deveria ser de formação crítica, social e intercultural do sujeito.

Portanto, hoje, mais do que nunca, é preciso refletir sobre o papel do ensino de línguas estrangeiras para a formação dos sujeitos, com ênfase nas línguas que, embora não sejam minoritárias em números de falantes, são obliteradas em detrimento de forças políticas e econômicas que regulam o monolinguismo internacional. Além disso, é importante fomentar uma constante reflexão sobre a leitura em língua espanhola que dialogue diretamente com a vida escolar e o atual contexto nacional de ensino dessa língua, pensando-a como prática capaz de promover o engajamento político, social, cultural e intelectual, levando a uma contínua reescrita do próprio sujeito dentro de sua sociedade e em relação a outras da qual é e se torna participante. Nas palavras de Paulo Freire (1989, p. 13) “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do

---

<sup>2</sup> Contrariamente aos procedimentos democráticos de ampla consulta às comunidades interessadas e discussão do formato da reforma com vistas efetivamente a melhorar o ensino em âmbito nacional, o governo investe em publicidade agressiva porque simplista e massivamente difundida nos principais meios de comunicação de massa de nossa sociedade, onerando o erário de modo a inviabilizar a sensibilização e mobilização da sociedade em relação a esse e a uma série de projetos que sabidamente produzirão retrocessos em conquistas sociais importantes.

mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”, sendo assim, de reescrever-se e inscrever-se na história do mundo.

Muito de Paulo Freire, direta ou indiretamente, reflete-se nas teorias do letramento, principalmente no que concerne ao reconhecimento e à busca dessas teorias da reflexão e da desconstrução da naturalidade de relações de poder e de opressão que envolvem as práticas de leitura e de escrita em sociedade, entendendo-as também como um ato político e de direito do ser humano. Sendo assim, uma das entradas teóricas de nossa pesquisa ao pensar a leitura e a escrita se dá pelo viés do letramento, especificamente no que tange ao letramento ideológico (STREET, 2006, 2010, 2014), além também de considerarmos Soares (2004), Tfouni (2010), Kleiman (2008, 2005 e 1995) e Cassany (2011). Em oposição a uma visão instrumentalizadora, partimos da noção de que:

Um modelo “ideológico”, [...] força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”. Aqueles que aderem a este [...] modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (STREET, 2014, p. 44).

Com isso, nos afastamos da concepção de “letrado” como sinônimo direto de erudito, que durante décadas serviu e ainda hoje, em certa medida serve, para estabelecer a distinção entre uma cultura da leitura e da escrita hegemônica, discursivamente legitimada, em relação a outras formas e manifestações culturais das práticas de leitura e da escrita tidas como ilegítimas porque populares. É exatamente com vistas à desconstrução dessa concepção do termo “letrado”, que pode levar a uma ideia equivocada e parcial do letramento, que esses estudiosos do tema, que mencionamos e aos quais nos filiamos, vêm desenvolvendo vários de seus estudos. Em dois momentos distintos Street (2006 e 2014) critica a UNESCO e outras agências que se ocupam, entre outros temas de interesse internacional, da importância da alfabetização, justamente por se apoiarem exclusivamente em uma perspectiva ocidental e acadêmica do que seria letramento e um sujeito letrado, desconsiderando, muitas vezes, práticas outras com o escrito e com a própria língua dentro de determinadas comunidades. Isso acaba motivando o apagamento, o silenciamento e até mesmo uma hierarquização entre culturas, devido a um não reconhecimento, por parte dessas

agências internacionais, das diversidades culturais que se manifestam nas próprias práticas e usos cotidianos com o texto, em suas mais diversas modalidades e formas. Essa concepção de letramento, um tanto parcial, é criticada e denominada por Street (2014, p. 44) como “modelo autônomo de letramento”, em que se pressupõe “uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social”. Por esse mesmo caminho, de desconstrução do termo “letrado” Kleiman (1995, p. 18), ao discutir sobre o assunto afirma que

Outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. [...] portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

Justamente por isso, ao longo dessa pesquisa, não adotaremos denominações diferentes para tratar as práticas pedagógicas de letramentos em relação às demais, uma vez que estabelecer essa distinção poderia levar a uma hierarquização dessas práticas. Isso daria margem, inclusive, para uma possível posição de contradição em relação a um dos pressupostos base da teoria de letramento que sustenta esse trabalho, em que as práticas por mais diversas e específicas que sejam são igualmente consideradas e valoradas, já que a preocupação do letramento ideológico não é qualificar ou classificar hierarquicamente as práticas, mas entendê-las em seu acontecimento, em sua importância e função que desempenham no seio de determinada cultura.

Esse posicionamento e filiação teórica que assumimos aqui não nos impedem de reconhecer as diversas formações discursivas, na perspectiva de Foucault (2014)<sup>3</sup>, que

---

<sup>3</sup> Segundo Ferreira (2001, p. 15 – 16) “FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD): Manifestação, no discurso, de uma determinada **formação ideológica** em uma situação de enunciação específica. A FD é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito (Courtine, 1994), funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso. Uma FD é definida a partir de seu **interdiscurso** e, entre formações discursivas distintas, podem ser estabelecidas tanto relações de conflito quanto de aliança. Esta noção de FD deriva do conceito foucaulteano (1987) que diz que sempre que se puder definir, entre um certo número de enunciados, uma regularidade, se estará diante de uma formação discursiva. Na AD este conceito é reformulado e aparece associado à noção de **formação imaginária**”. Nas palavras de Foucault (2014), em que esse conceito é desenvolvido, principalmente, no capítulo 2 (p. 38 – 48) de sua obra “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*. (FOUCAULT, 2014, p. 47). É importante considerar ainda a importância que Pêcheux ocupa na definição e desenvolvimento desse conceito dentro da AD, segundo Gregolin, M., (2005, p. 2) “O conceito de FD é central para o desenvolvimento do edifício teórico da AD. Ele sinaliza a

hierarquizam, legitimam e diferenciam essas práticas, estabelecendo graus de validade e aceitabilidade entre elas. Pelo contrário, é por reconhecer o poder e o perigo desses discursos, inclusive no meio pedagógico, como manutenção e afirmação das relações de opressão, é que nos colocamos a olhar o tema de um lugar outro, mais coerente com a nossa formação e concepções pedagógicas. Sendo assim, consideramos ainda as especificidades e finalidades das diversas práticas de letramentos que envolvem o trabalho escolar e a formação social do aprendiz.

Nessa direção, é importante entender que, no cenário pedagógico, letramento e alfabetização são conceitos próximos e que, inclusive, em outras épocas, já foram tratados como sinônimos em alguns estudos da área de ensino de línguas. Contudo, cada qual possui particularidades que devem ser consideradas, para que não ocorra o apagamento ou o entendimento equivocado de um em relação ao outro, uma vez que o seu entrelaçamento proporciona um ensino e aprendizagem socialmente contextualizado, que nem sempre tem ocorrido na prática docente. Isso, justamente por uma concepção escolar monocultural, desvinculada do cotidiano do aluno e de suas relações socioculturais, fundamentada em uma cultura hegemônica que leva a uma separação do letramento pedagógico e da alfabetização em relação aos letramentos socioculturais do aluno, presentes na sua comunidade, principalmente, daqueles mais carentes. Essa articulação dos diferentes letramentos e desses com a alfabetização, se realizada adequadamente, possibilita, por um lado, maiores possibilidades de participação do aluno nas práticas socioculturais de letramentos de sua comunidade, ao mesmo tempo em que isso pode colaborar para um aprofundamento e maior desenvolvimento da alfabetização escolar. Sobre essa distinção e definição nas palavras de Soares (2004, p. 15)

*letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Já há algum tempo, entre as práticas de letramento, além da leitura e da escrita, consideram-se também as formas de exercício da oralidade no processo de imersão

---

constante refacção a que a teoria do discurso foi submetida na obra de Pêcheux, já que, por meio das reconfigurações desse conceito, ele trabalha a linha tênue entre a regularidade e a instabilidade dos sentidos do discurso”.

cultural. Em síntese, a alfabetização estaria para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade de forma sistematizada, didatizada, baseada em um ensino formal e plural, enquanto o letramento se daria pelo uso diverso dessas competências dentro de determinadas culturas e sociedades. Nesse aspecto, é notório que o nível de alfabetização possa interferir nas possibilidades e nos diferentes letramentos que o sujeito é capaz de exercer e de neles se inserir. Mas, essa mesma alfabetização, se é descontextualizada e entra em confronto direto com a cultura do aluno, tende a gerar dificuldades e resistências na aprendizagem, podendo ocasionar, até mesmo, o afastamento do aluno do âmbito escolar.

Soares (2004) explicita que são muitas as facetas tanto do letramento como da alfabetização, são essas múltiplas facetas, que nos remetem a uma cultura da leitura e da escrita diversa e cada vez mais plural na contemporaneidade, que precisa ser considerada no ensino. Isso implica em distanciar-se do termo “letrado” e conseqüentemente da concepção de “letramento” como algo exclusivamente erudito, canônico e hegemônico, abrindo caminhos para uma alfabetização mais humana, solidária e coerente com as necessidades e realidades do aluno dentro de sua comunidade e em relação a outras comunidades.

Essa concepção que adotamos aqui, do letramento ideológico, no âmbito da pesquisa nos ajudará a entender as coerções, injunções e forças sócio-históricas, ideologicamente incrustadas nas representações das práticas com a leitura e a escrita em língua espanhola, fora e dentro da sala de aula, declaradas pelos professores participantes desta pesquisa, cujas declarações compõem o nosso *corpus* de análise. Reconhecendo essas questões em nível social, no que tange à prática de ensino, o letramento ideológico em diálogo com a alfabetização apresenta forte potencial de desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira contextualizada, o que pode contribuir para uma menor evasão escolar, principalmente quando motivada pelo não reconhecimento e identificação do aluno com os saberes escolares.

O fracasso escolar, certamente seletivo, está aí para evidenciar quem são os que fracassam na escola. A desconexão entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos e alunas tem sido ultimamente denunciada por inúmeros autores e evidenciada por diversas pesquisas. As nossas salas de aula, onde pretensamente se ensina e se aprende, deveriam ser espaços de lidar com o conhecimento sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural (CANDAUI, 2016, p. 2).

Sendo assim, considerando a dimensão antropológica, política, cultural e histórica de ensino no Brasil é preciso estarmos atentos para não persistirmos nos erros do passado, promovendo a desconexão da cultura escolar com a cultura social de referência dos alunos e alunas, assim como é preciso evitar a linha tênue entre reconhecimento da cultura do aluno, como elemento pedagógico importante no processo de fomento de sua emancipação crítica, cultural e humanística no espaço escolar, e certo imobilismo e acomodação em ‘oferecer mais do mesmo’, ou seja, aquilo que já sabem e conhecem por fazer parte de sua cultura social. Para isso, entre outras questões, é preciso considerarmos as conjunturas nacionais e internacionais de comunicação cada vez mais dinâmicas e instantâneas, que se circunscrevem constitutivamente na vida dos alunos e em suas práticas de letramentos, levando a uma aproximação das distâncias intensificada com os novos meios de comunicação e de deslocamento no espaço e no tempo, o que tem contribuído para uma maior demanda do ensino de línguas estrangeiras tanto em função de aspectos mercadológicos, como de questões sociais de formação cidadã do sujeito.

Esse cenário de comunicação contemporânea, conjugado à formação global do aluno, principalmente em língua estrangeira, nos direciona a considerar a amplitude continental do Brasil que durante muito tempo impediu, em certa medida, à população do centro do país, a exposição mais frequente a culturas estrangeiras. Além disso, segundo Serrani (1988) havia um snobismo das classes dominantes de vários países latinos, em que cada qual queria ser mais europeu que o outro, distanciando-se portanto entre si. Esses dois aspectos histórico-geográficos, que envolvem questões sociais, culturais e ideológicas, além de aspectos políticos, contribuíram para a hegemonia da língua portuguesa em território brasileiro. Essa hegemonia, importante para a constituição da nação tal como a conhecemos hoje, produziu um alheamento em relação ao amplo e sistemático ensino de línguas estrangeiras, em especial em função da indiferença da elite governante do país, ao longo de séculos, da importância de ampla formação escolar da população como um todo.

Dado o isolamento geográfico e ideológico referidos, bem como, a ausência e o retardo na criação de instituições públicas de ensino e a precariedade de sua expansão e democratização, conjugados aos avanços das formas de deslocamento e comunicação oriundos e necessários ao processo de globalização, temos a percepção mais evidente dessa demanda reprimida por conhecimento de línguas estrangeiras por parte dos



brasileiros, o que está na base hoje de uma série de programas governamentais<sup>4</sup>, em especial no âmbito acadêmico, voltados para a ampliação do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, inclusive como forma de amenizar as desigualdades sociais, a partir do acesso a bens culturais e práticas de letramentos diversas, que o conhecimento de outras línguas pode proporcionar.

Das habilidades requeridas nesse processo de ensino e aprendizagem de LE, a leitura apresenta papel de relevo. É talvez a habilidade que, ao menos no campo acadêmico, seja mais explicitamente exigida, tendo em vista, entre outras, as provas de compreensão de textos escritos presentes na maioria dos processos seletivos para a pós-graduação de todas as áreas. Ela envolve questões como decodificação/interpretação de textos, ao mesmo tempo em que se constitui como prática cultural, sendo reconhecida como atividade humana e humanizadora, além de promotora de justiça e ascensão social, isso por se tratar de uma forma de entender, (re)conhecer e significar o meio a nossa volta, bem como ter acesso a outras referências de mundo, ampliando as vivências pessoais à outras realidades. Segundo Galés, o ensino da leitura

Por um lado, garante a continuidade da bagagem cultural e científica de nossa sociedade (Bloom 1994) e, por outro, contribui para manter em igualdade de condições o direito à participação individual em uma sociedade globalizada, digitalizada e multilíngue, em termos de inclusão, equidade e justiça social. (2013, p. 297, Tradução nossa)<sup>5</sup>

Aliada ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a prática de leitura pode permitir acesso a bens culturais bastante específicos, aos quais, muitas vezes, não é possível aceder em função das divisões socioculturais que criam barreiras, assim como em função do desconhecimento da língua de origem de produção de parte desses bens culturais.

Pelas razões que apresentamos anteriormente e que sustentam a representação de que seríamos um país oficialmente monolíngue, construída por políticas bem sucedidas de repressão de uso de outras línguas em território nacional, em diversas circunstâncias

---

<sup>4</sup> A título de exemplo podemos mencionar o *My English online* direcionado ao público acadêmico do país, o *Idiomas sem Fronteiras* que teve início com o inglês e tem expandido para outros idiomas como o espanhol e o francês, esses dois últimos ainda em fase de implementação e teste. Além da implantação de Centros de Estudo de Línguas (CEL) em alguns estados do país, direcionados a estudantes do Ensino Fundamental, Médio e EJA.

<sup>5</sup> Por un lado, garantiza la continuidad del bagaje cultural y científico de nuestra sociedad (Bloom 1994) y, por otro, contribuye a mantener en igualdad de condiciones el derecho a la participación individual en una sociedad globalizada, digitalizada y multilingüe, en términos de inclusión, equidad y justicia social.

históricas e, frente a nossa ampla fronteira com países que falam prioritariamente a língua espanhola, ocorreu o fomento e a difusão de um dado imaginário coletivo que sustenta haver uma semelhança muito grande entre o português e o espanhol, o que em última medida dispensaria o seu ensino e aprendizagem.

Celada (2002) apresenta e analisa discursivamente o modo como esse imaginário do espanhol como uma língua “fácil” é historicamente construído e enraizado em nossa cultura, seja pelas propagandas e piadas socialmente naturalizadas ou mesmo pelo uso do portunhol que segundo a autora “representa ou representou para o brasileiro uma saída alternativa, justamente pela “não necessidade” que este sentiu historicamente de ter que aprender o espanhol” (2002, p. 51). Seguindo nessa linha de raciocínio, o uso do portunhol pelo brasileiro revela uma certa representação que esse compartilha em relação à língua espanhola segundo o qual, devido a proximidade estrutural existente entre o português e o espanhol, supõe-se de forma estereotipada que caberia apenas aprender as diferenças entre essas línguas e ter “cuidado” com os “falsos cognatos”, ao mesmo tempo em que a língua é tomada como sistema de palavras, com sentidos estáticos capazes de serem transpostos de uma estrutura à outra, em uma falsa transparência entre essas línguas.

Esses são alguns dos muitos fatores históricos, culturais, sociais, políticos e geográficos, favoráveis para a sustentação da crença e da força desse relativo monolinguismo que nos fortalece como nação, ao mesmo tempo em que se nos apresenta como uma fraqueza não apenas frente às injunções globalizantes do presente, mas também do ponto de vista humanístico, já que aprender uma língua é também conhecer melhor o outro e, por extensão, nós mesmos.

No que tange aos estudos em língua estrangeira, desenvolvidos nas últimas décadas no Brasil e também em vários outros países, esses se dedicaram a pensar metodologias e didáticas para desenvolverem habilidades específicas dos alunos (oralidade, escrita, escuta e leitura) tais como Sánchez (2009), Camargnani (1995), Peris (2011), Baralo (2000) Busto (2013), entre outros. Se considerarmos o levantamento realizado por Moita Lopes (1999, p. 424) sobre os estudos de língua estrangeira no Brasil, e sua observação quanto aos temas mais privilegiados pelas pesquisas de mestrado e de doutorado durante as décadas de 80 e 90, constata-se que o interesse pelo tema da leitura encontrava-se quantitativamente em segundo lugar, atrás apenas de “Ensino/aprendizagem de qualquer aspecto da LE, excluindo leitura, produção escrita, compreensão oral e ensino através de computador”. Sem dúvida, os estudos sobre a

leitura em língua estrangeira são amplos e trouxeram contribuições significativas para a área de ensino de línguas.

No entanto, ainda são poucos os estudos em nosso país acerca da formação do leitor em língua estrangeira, e de forma mais específica a formação do leitor brasileiro em língua espanhola. Isso se dá por diversas razões, entre as quais podemos pontuar algumas: a proeminência de estudos sobre a língua inglesa, de forma que os estudos em língua estrangeira, em sua maioria, são pensados em relação ao inglês; a ausência de um mercado livreiro de grande difusão no país que disponibilize facilmente objetos de leitura em espanhol; a precariedade na formação de leitores na própria língua materna, apesar dos avanços já obtidos a esse respeito (*cf.* CECCANTINI, 2009); jornadas extensas de trabalho e a falta de tempo para leituras de entretenimento e formação; o imaginário sobre a aproximação entre o português e o espanhol, que dispensaria o estudo dessa língua, ou ainda a ideia bastante estereotipada e pejorativa de que “o espanhol é um português mal falado” e por isso não valeria a pena o esforço empregado na sua aprendizagem.<sup>6</sup> Assim, a discussão mais pontual de questões ligadas ao ensino de leitura no Brasil na formação em língua espanhola demanda maior aprofundamento e se agrega às justificativas do nosso interesse pela questão.

Nesse cenário de pesquisas e problemáticas sobre a leitura, é a partir dos anos 90 que se dá uma ruptura epistemológica sobre o ensino de línguas, com especial atenção para a prática de leitura, com a difusão dos estudos de viés sócio-histórico, entre os quais os estudos sobre letramento, no campo da educação e dos estudos da linguagem, em diálogo com as teorias da Análise do Discurso e também em consonância com avanços da História Cultural da leitura, que passam a dedicar-se à construção da história social do leitor por meio dos seus discursos. Considerando os estudos da Linguística Aplicada (LA) acerca da leitura, Kleiman (2004, p. 15) conjuga os três campos que oferecem as teorias base de nossa pesquisa (Análise do Discurso (AD), Letramento e História Cultural (HC)) e o faz da seguinte maneira:

Diversas abordagens sócio-históricas na pesquisa sobre a leitura começaram a ser desenvolvidas no início da década de 90. [...] Dentre as duas talvez mais importantes temos uma de inspiração francesa, a da História Cultural da Leitura, e uma de inspiração anglo-saxônica, a concepção sócio-histórica da escrita dos estudos de letramento, fortemente influenciada por antropólogos

---

<sup>6</sup> Sobre essa aproximação entre as duas línguas Kulikowski e González (1999) e Celada (2002, 1999) mostram como se trata de um fenômeno muito mais complexo do que pode parecer à primeira vista. Acerca do imaginário no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras consultar Serrani (1998), Coracini (2007) e Revuz (1998).

ingleses, como Street (1984) [...] Essa última abordagem, subsidiada pela Análise Crítica do Discurso, a Pragmática, as Teorias da Enunciação e a Sociolinguística Internacional, passou a dominar o campo na Linguística Aplicada. O objeto de pesquisa nessa disciplina é a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. [...] O pesquisador procura entender o funcionamento da escrita nas práticas locais das diversas instituições e visa, ainda, problematizar o uso da escrita, desnaturalizando sua relação com o poder.

Assim, um conjunto grande de pesquisas e de metodologias de ensino de línguas, desde esse período, se ocupa da produção e da interpretação de textos e compartilha princípios com a Análise do Discurso *lato sensu*, por ser esta uma teoria da interpretação<sup>7</sup> que permite discutir quais são as injunções e coerções que incidem sobre todo e qualquer dizer e também sobre o crer e o fazer, de modo que o que dizemos e o modo como agimos, necessariamente, estão filiados a um conjunto de saberes e poderes que nos antecedem e que circulam simbólica e sócio-historicamente de modo a nortear/autorizar/desautorizar o que enunciamos e as práticas que advêm do que enunciamos, tal como a leitura/interpretação.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que o funcionamento discursivo regula a produção e circulação dos discursos compartilhados sócio-histórica e culturalmente que, por sua vez, ‘autorizam’ e legitimam certas práticas em relação a outras, certos objetos culturais em relação a outros e os sujeitos que as exercem e os possuem e que são legitimados para tal. Esse funcionamento discursivo define, assim, o modo como nos vemos, como agimos, como nos expressamos sobre o mundo e sobre nós mesmos, ou seja, como nos representamos e como representamos os outros e suas práticas.

Exatamente por esse interesse comum pelas práticas de escrita e de leitura que nos valeremos em nossas reflexões da produção de conhecimento sobre a leitura, acerca do ensino de língua estrangeira e sobre o ensino e aprendizagem de leitura em espanhol

---

<sup>7</sup> A título de exemplo podemos citar:

COURTINE, Jean-Jacques. O professor e o militante. In: PIOVEZANI, C.; MILANEZ, N. (Orgs.). *Metamorfoses do Discurso político: Derivas da fala pública*. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 9 – 28.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

ORLANDI, Eni. P. *Discurso e Leitura*. 5ª ed., São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni. P. [Org.]. *Gestos de leitura: da história do discurso*. 2ª ed. Campinas/São Paulo: Pontes (p. 55 – 66), 1997.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a Análise do Discurso? In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 2001.

como língua estrangeira, de considerações e ponderações advindas dos estudos sobre letramento, da AD e da HC. Sobre o letramento, Kleiman (2005, p. 19) o define como sendo “[...] os usos da escrita em sociedade com o impacto da língua escrita na vida moderna”, ou como

[...] umas das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (KLEIMAN, 1995, p.15).

Consideradas as articulações teóricas entre os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores do letramento que se dedicaram à análise do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em sua articulação/interface com os estudos da Análise de discursos, em nosso caso trabalharemos com algumas concepções da Análise do Discurso de linha foucaultiana, mais especificamente com os conceitos de *enunciado*, *discurso*, *formação discursiva* e *arquivo*, considerando a estreita relação entre esses conceitos na produção de sentidos. Esses conceitos, relacionados de maneira escalonar, apresentam desde a unidade elementar por meio da qual o *discurso* se manifesta, a saber, o *enunciado*, até uma dimensão superior, ampla, que ajuda a situar histórica e culturalmente o(s) *discurso(s)*, isto é, em *formações discursivas* comuns ou opostas, que o *arquivo* de uma época congrega.

Valemo-nos ainda de reflexões históricas sobre a leitura empreendidas por historiadores que se inscrevem no campo da História Cultural da leitura, como Chartier, R., (1999, 2002a, 2002b, 2004) e Ginzburg (2006), baseando-nos especificamente nos conceitos de *apropriação*, *circulação* e *representação*, que nos ajudam a situar essa prática no tempo e no espaço, assim como compreender suas mudanças e regularidades que a caracterizam, e a forma histórica de valoração dessa prática e de sua variação no tempo, no espaço e nos usos, conforme as comunidades leitoras, seus interesses e suas habilidades.

A interface entre esses campos se estabelece por seu interesse comum pelas práticas de leitura e escrita<sup>8</sup>, por suas preocupações históricas e sociais na análise dessas

---

<sup>8</sup> Entre os trabalhos que já se dedicaram a essa interface podemos mencionar:

BARZOTTO, Valdir Heitor. *Leitura de revistas periódicas: forma, texto e discurso: um estudo sobre a revista Realidade (1966 – 1976)*. 1998. 228 f. Tese (Doutor em Linguística) – Curso de Línguas do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

práticas, reconhecendo, cada um a sua maneira, o funcionamento dos discursos na sua relação com as práticas, as injunções da história sobre o que declarar ou não, de que formas fazê-lo, com base em que memórias discursivas históricas e sociais exercê-las, reproduzi-las e difundi-las. Acrescido a esse diálogo, buscamos também certas reflexões voltadas para o ensino e aprendizagem de leitura em aula de língua espanhola, desenvolvidos pela Linguística Aplicada a partir dos anos 90, no âmbito da qual essa perspectiva teórica e analítica do letramento serviu de base para nossas análises, do perfil leitor de professores de espanhol como língua estrangeira, bem como do perfil que estes fazem de seus alunos como leitores.

Para a constituição do nosso *corpus* de análise elaboramos um questionário (APÊNDICE B, p. 157) e o desenvolvemos de forma presencial e *online* junto a 24 professores de espanhol<sup>9</sup> atuantes no ensino regular básico e médio (público e privado), em Institutos públicos no ensino técnico e profissionalizante e também em Centro de Estudo de Línguas (CELS), sendo estes últimos estaduais<sup>10</sup>. Contamos com professores participantes provenientes de diferentes estados e atuantes em modalidades de ensino diversas. Tudo isso com vistas a alcançar nossos objetivos de pesquisa de empreender um levantamento de representações discursivas compartilhadas por professores que se dedicam ao ensino da língua espanhola acerca da imagem que fazem de si como leitores

---

CURCINO, Luzmara. *Práticas de leitura contemporâneas: representações discursivas do leitor inscritas na revista VEJA*. 2006. 337 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

<sup>9</sup> A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos, sob o parecer de nº 1.390.004.

<sup>10</sup> Em um primeiro momento nossa intenção era desenvolver a pesquisa exclusivamente com professores atuantes na cidade de São Carlos, interior de São Paulo. Contudo, durante o desenvolvimento desta pesquisa encaminhamos um ofício (APÊNDICE D, p. 169) à Diretoria de Ensino da Região de São Carlos solicitando informações sobre quais escolas do município de São Carlos ofereciam o ensino da língua espanhola, qual seria a carga horária do curso, quais seriam as séries e, aproximadamente, o número de alunos que cursavam o espanhol, quantos professores atuavam no ensino dessa língua e qual seria o regime de trabalho deles (efetivos, contratados, etc.). A informação que nos foi passada é a de que nenhuma escola regular pública da cidade de São Carlos contava com a oferta da língua espanhola em sua grade curricular e a disponibilidade de estudá-la em nível público se dava via CEL, que contava no momento da resposta ao nosso ofício (1º semestre de 2016) com professores de espanhol contratados, sendo 9 em São Carlos, 2 em Descalvado e 1 em Ibaté. Estas duas últimas são cidades vizinhas de São Carlos, abrangidas pela mesma Diretoria de Ensino. A relativa escassez de professores atuando no ensino público nessa cidade, além da sugestão de um parecerista de nosso projeto de pesquisa, justifica o fato de, posteriormente, termos optado pela ampliação da consulta a mais profissionais por meio de uma versão *online* do questionário (de teor igual ao da versão impressa), que pôde ser respondida por professores de diferentes estados além de São Paulo, como Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso e Paraná. Uma vez que essa ampliação foi feita mais recentemente, contamos com mais dados de professores de São Carlos, interior de São Paulo, atuantes no CEL da cidade.

em língua estrangeira, de suas práticas de ensino de leitura em língua estrangeira e do perfil de seus alunos como leitores nessa língua.

Posteriormente a uma primeira etapa de levantamento dos dados, recorreremos a uma nova entrevista semiestruturada (APÊNDICE C, p. 167), composta por 14 perguntas, desenvolvida com 5 professores, e que já haviam respondido o questionário. A referida entrevista ocorreu de forma individual e foram gravadas em áudios, entre 22 a 42 minutos cada uma. O objetivo dessas entrevistas foi alcançar maior precisão em relação a certas informações e esclarecer algumas questões que nos pareciam ainda um pouco vagas, por exemplo, acerca de uma quase unanimidade entre os professores quanto ao uso de textos retirados da internet na sala de aula, o que não nos permitia, num primeiro momento, identificar quais eram os gêneros, tipos de textos e os *sites* que utilizavam para acessar esses conteúdos.

Por esse caminho, partimos (**Capítulo 1**) do imaginário sobre a leitura em nossa sociedade, suas representações e seu espaço no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo do século XX, considerando questões culturais, sociais, ideológicas e de poder que envolvem essa prática, com foco na língua espanhola. Posteriormente, (**Capítulo 2**) realizamos algumas considerações acerca do lugar do ensino da língua espanhola no atual contexto brasileiro, com a finalidade de situar os participantes de nossa pesquisa, bem como identificar as representações que possuem sobre a língua espanhola e a leitura nessa língua e como isso interfere em suas práticas, estratégias e metodologias adotadas em sala de aula, em suas concepções sobre a formação de alunos leitores em língua espanhola e até mesmo na imagem que fazem de si como leitores em língua estrangeira. No último capítulo (**Capítulo 3**) desta pesquisa discorreremos sobre o perfil e a formação do leitor jovem em língua espanhola, a partir de análises das declarações realizadas pelos professores acerca do modo como veem seus alunos como leitores, que tipo de leitores eles seriam (bons, ruins, medianos, etc.), quais são as práticas e leituras que os tornariam bons ou não tão bons leitores para esses professores. Ao mesmo tempo em que observamos os objetos e gêneros discursivos mais e menos lidos pelos professores de espanhol, e como essas leituras são ou não incorporadas na sala de aula. Segundo os dados de nossa pesquisa, uma das principais razões que leva os professores a realizarem suas leituras cotidianas é a preparação de aula, ou seja, em certa medida, a própria profissão condiciona o perfil leitor do professor. Nesse aspecto identificamos a importância que esses professores atribuem à leitura na formação do sujeito e o papel de mediadores que consideram ocupar nessa

formação. Por fim, na busca de tecer uma conclusão, que acaba evidenciando a complexidade do assunto, muito longe e sem nenhuma pretensão de esgotá-lo, esperamos abrir espaços para questionamentos, para novas leituras e outros diálogos sobre o assunto.

Para tanto, partimos da ideia de que formar leitores envolve várias habilidades e dificuldades, que precisam ser enfrentadas e que não dependem exclusivamente da formação escolar e do professor, tais como a necessidade de disponibilidade de tempo para a leitura, com jornadas de trabalho menos extensas; condições financeiras e sociais para aquisição e acesso aos objetos de leitura; formação adequada e fomento de habilidades de leitura específicas para a apropriação de textos com diferentes graus de complexidade e de restrita circulação no meio social de origem dos alunos.



## CAPÍTULO 1

### NO DECORRER DA HISTÓRIA, O LEITOR: REPRESENTAÇÕES DE LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E DE PODER

*O Brasil foi “inventado” de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos (FREIRE, 1989, p. 21).*

#### 1.1 Entre representações e práticas de leitura: uma abordagem sobre o leitor

Realizar um levantamento sobre os leitores do passado de modo a descrever “quem eram? o que liam? por que liam o que liam?” não é tarefa fácil, seja pelos poucos registros deixados sobre suas práticas, seja pelo necessário deslocamento no espaço e no tempo, que exige um cuidado ainda maior dos pesquisadores do tema, pela própria necessidade de que sejam considerados aspectos como formas de representação, circulação, apropriação e editoração dos objetos de leitura de um contexto e uma época outra.

Deslizamentos, sobreposições... Quando, o historiador do livro olha para trás, deve ser prudente ao definir transformações passadas. [...] Trata-se de um corte, uma fratura. Desde logo, porque o objeto escapa à apreensão da história material tal como ela sabia, outrora, abordar e definir o livro (CHARTIER, R., 1999, p. 12).

Contudo, não foram poucos os pesquisadores e as áreas que se enveredaram por esse caminho, entre os quais podemos mencionar aqueles de que nos valem mais diretamente nas presentes reflexões, a saber, Chartier, R. (1999, 2002a, 2002c, 2004) e Ginzburg (2006), na Europa, e Abreu (2001a, 2001b e 2001c), no Brasil. Segundo as pesquisas desenvolvidas por esses estudiosos sobre as práticas de leitura de leitores do passado, tanto no contexto europeu como especificamente no contexto brasileiro, da Idade Antiga à contemporaneidade, a leitura tem se prestado a diversas finalidades, desde atividade de ócio de grupos específicos até meio de manutenção do poder. Sobre esta última, muitas das lutas sociais, que tiveram por finalidade demarcar as diferenças entre ricos e pobres, doutos e leigos, sustentaram-se e valeram-se do valor simbólico de alguns objetos, como os livros, as roupas que usavam e as grandes bibliotecas particulares, como representação de conhecimento, riqueza e poder. Tais valores e representações, não raras vezes, eram transferidos para os detentores desses objetos e ainda o são na

contemporaneidade, como analisa Curcino (2016, p. 6) ao abordar o tema no cenário da política brasileira.

Por seu valor sociocultural historicamente estabelecido, a leitura é concebida como prática distintiva dos indivíduos, que transferiria para aquele que se afirma leitor ou de quem se afirma ser leitor o prestígio histórico, os valores simbólicos que lhe foram agregados. Assim, como prova incontestada de competência intelectual, e afastada das práticas de menor prestígio ligadas ao caráter braçal, a posse de livros, a pose com livros, a leitura de certos livros agregariam ao perfil do sujeito que se mostra leitor essa competência intelectual.

Segundo Chartier, R. (1999, p. 84) ao tratar das fotografias oficiais de François Mitterrand por Gisèle Freund, em 1981, sobre a perpetuação de uma tradição do livro nessas fotografias “O livro indicava autoridade, uma autoridade que decorria, até na esfera política, do saber que ele carregava”.

Nesse sentido, entendemos o conceito de representação, a partir dos estudos desenvolvidos por Chartier, R. (2002b, 2002c), como a capacidade de tornar um ausente presente, exibindo a sua presença enquanto imagem, ao mesmo tempo em que constitui o sujeito que a olha, como sujeito que olha. No conceito de representação estão imbricados valores simbólicos, que envolvem questões de identidade e de poder, estreitamente relacionadas às formas de hierarquização e organização social de determinados grupos, bem como o modo como se representam e são representados, fatores constitutivos das identidades tanto individuais como coletivas em sociedade. Nesse aspecto a representação se dá tanto em uma perspectiva diacrônica, tendo em conta a sua construção histórica, como também sincrônica, em um dado tempo, espaço e contexto determinado, sobre a própria representação e aquilo que ela representa.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, R., 1990, p. 17)

Como se vê, as representações não são unilaterais, elas envolvem disputas e calibragem de poder no campo discursivo, que se materializam nas práticas cotidianas e

oficialmente instauradas, dependendo da adesão ou não a essas representações, de acordo com os valores de determinada cultura e sociedade, o que influencia no alcance e poder persuasivo das mesmas. Quanto mais ela se insere no campo do discurso verdadeiro e atende à vontade de verdade de determinada cultura (FOUCAULT, 2014), maior será o seu poder e persuasão nessa sociedade.

Parece-nos importante sinalizar, a partir de Chartier, R. (2002c, p. 20), que se por um lado a representação torna um ausente presente, o que leva a uma possível distinção entre a representação e a coisa representada, justamente pela ausência do que está sendo representado, por outro, a representação é a exibição de uma presença, o que nos permite afirmar que, em alguns casos, o objeto representado não tenha existência para além de sua representação, isto é, a representação adquire tal aspecto em que é capaz de mascarar o seu próprio referente ou, incluso, dar-lhe existência, como a teatralização da vida social do Antigo Regime, como considera Chartier, R. (2002b) ou, a partir de recursos e elementos simbólicos diferentes ao desse momento na França, a teatralização da própria sociedade brasileira na contemporaneidade, na era da internet e das redes sociais.

Pensando nas representações e no valor simbólico do livro e da leitura em diferentes sociedades e ao longo de séculos, como meio de manutenção do poder por uma minoria, não é de se surpreender que a posse e a leitura de diferentes textos, mas principalmente do livro, tenha sido uma das grandes preocupações da Igreja Católica por séculos, fazendo com que muitos fossem condenados pela Inquisição, justamente pelas leituras que faziam e as impressões que tinham sobre essas leituras, consideradas hereges. Um exemplo bastante ilustrativo disso é apresentado por Ginzburg (2006), no seu trabalho sobre a vida e morte do moleiro italiano Menocchio (século XVI) que sabia ler e escrever, o que já o diferenciava em relação à maioria dos camponeses, e que foi condenado pela inquisição devido ao modo peculiar como lia o que lia. O interesse por sua história, aquilo que o torna um sujeito ímpar, é não apenas o fato de que ele era leitor quando aqueles de sua mesma condição, ou seja, provenientes da classe social a que ele pertencia, estavam de certo modo condenados a não ser leitor, como também a forma autônoma e heterodoxa como lia, cujas chaves de leitura muitas vezes eram incompreensíveis por aqueles leitores tradicionais que assumiram a responsabilidade de julgá-lo.

Tendo em vista que nossas práticas submetem-se a uma série de coerções sociais e culturais que as orientam, a leitura que empreendia esse moleiro refletia o modo como aprendera a ler, o acesso restrito a certos textos, seu interesse e manejo particular das formas de articulação desses textos e seu desconhecimento das formas reguladas e

autorizadas de interpretação que só poderiam ter sido acionadas por ele caso tivesse tido uma formação mais institucionalmente regular. Assim entender a leitura numa perspectiva discursiva é entendê-la tal como a explica Possenti (1999, p. 173), ao dizer que “[...] o leitor faz a leitura que pode”. Ao tratar sobre a leitura errada e as produções de sentido, Possenti (1999) considera como elementos constitutivos do sentido o leitor e suas especificidades, o texto e a maior ou menor familiaridade que com ele estabelecemos e o autor e as formas de coerção que ele impõe a nossa leitura. De forma mais recente na história dos estudos da leitura também tem sido integradas a essa tríade questões como editoração, circulação, apropriação e suporte do texto.

Justamente por ser a leitura um ato tão complexo, que envolve diversos elementos na produção dos sentidos, ocorria que o moleiro fazia as leituras que podia, em função de suas vivências, interpretações de mundo, pela forma como os livros lhe chegavam às mãos, etc. Assim, por exemplo, ele lia um livro antigo como se retratasse o seu contexto ou mesmo o inverso como a leitura que fez de *Sogno* “como se fosse um livro ligado, por diversos pontos, a uma era distante” (GINZBURG, 2006, p. 64).

A partir dessas leituras que fazia, desenvolveu uma hipótese sobre a origem do mundo bem diferente à dos princípios cristãos. Segundo Menocchio o mundo havia se originado do caos. Para explicar essa sua ideia faz analogia a um queijo, do qual surgem os vermes e esses vermes seriam os anjos. Outras de suas ideias chegam a questionar a virgindade de Maria e a própria existência de Deus. Mas o interessante é que essas leituras, um tanto particulares, levam Menocchio a argumentar contra as estruturas sociais às quais estava submetido, ainda que sem entender muito bem o sistema de opressão e de diferenciação de classes imposto pela igreja.

O acesso a esses livros pelo moleiro, entre os quais Ginzburg (2006, p. 67 - 68) menciona a Bíblia em língua vulgar, *Historia del Giudicio*, *Il cavallier Zuanne de Mandavilla*, *Il Sogno dil Caravia* e talvez o Alcorão, entre outros, se dava de forma bastante heterodoxa por meio de empréstimos de amigos, conhecidos, por trocas e até mesmo pela aquisição de caixeiros viajantes. Ele não escolhia os livros e lia o que lhe chegava às mãos. O livro de que se tem indícios de ter sido comprado pelo moleiro, segundo os documentos analisados por Ginzburg (2006), foi *Fioretto de la Bibbia*, que poderia ser considerado o seu livro de cabeceira. Possivelmente a Contra Reforma e uma maior difusão da imprensa, nessa época, tenham contribuído para o acesso a esses livros e fornecido o encorajamento necessário para a divulgação dessas ideias pelo moleiro.

O fato é que todas essas leituras e as ideias que o moleiro fazia sobre elas, relacionando-as a uma memória da tradição camponesa, levou-o a uma concepção bastante crítica sobre o clero e o divino. Depois de aproximadamente trinta anos divulgando suas ideias, Menocchio foi denunciado e levado a julgamento pela Inquisição. Nessa primeira vez foi condenado à prisão perpétua, cumpriu três anos em regime fechado e os que se seguiram limitava-o a manter-se nos limites de Montereale. Quinze anos depois voltou a ser denunciado, foi julgado e condenado à morte. Segundo Ginzburg (2006) o interrogatório de Menocchio foi bem mais longo do que costumavam ser os interrogatórios na época, isso porque suas ideias geraram estupefação e curiosidade nos inquisidores, que chegaram a torturá-lo com a intenção de saber o nome de seus mentores, pois lhes parecia impossível que todas aquelas ideias houvessem saído de sua cabeça.

Ainda que essa obra retrate uma história particular, ela foi pioneira ao tratar a figura do leitor popular, que se quer era considerada ou se imaginava que ele lia, isso devido às formas como tradicionalmente a história analisou e decretou quem era leitor, ou seja, por meio de documentos tradicionais como capacidade de assinatura em documentos de cartórios, acervo de biblioteca particular deixado em herança, entre outros. A partir desse livro, constata-se que o leitor popular, no final da Idade Média e começo da Moderna, lia vários livros, alguns que não tinham nem sido dirigidos a eles. O processo de letramento de Menocchio é bastante irregular e não institucionalizado e, por isso, peculiar, mas nos permite entender o valor simbólico que o livro e a leitura exerciam nessa sociedade.

Exemplos de censuras e tentativas de controle das informações por parte da Igreja nessa época (séc. XVI) não são difíceis de serem encontrados. As próprias obras literárias, por vezes, dissimulavam a sua crítica valendo-se da construção de uma linguagem ambígua e de plurissignificações. No contexto espanhol podemos mencionar Lazarillo de Tormes, obra com uma forte crítica à sociedade da época, cujo autor até hoje é anônimo e que foi por diversas vezes censurada, ainda que tenha circulado muito em sua época, entre outros fatores, pelo formato do texto que simulava uma carta, gênero bastante recorrente nesse período. Outra obra de relevo e que merece nossa atenção é Dom Quixote, que em alguns momentos foi encarada pela censura simplesmente como uma história trágica e engraçada, mas em outros, acusada de heresia, por apresentar críticas à igreja e às suas políticas de dominação, como as Cruzadas.

Contudo, a perseguição e a censura não se limitaram aos livros e aos leitores. Chartier, R. (1999) dedicará todo um capítulo de seu livro para tratar da figura do autor e,

consequentemente, da censura que recaía sobre a própria pessoa do autor e do editor. Durante a Idade Média, principalmente no século XV, o sujeito autor é colocado entre a punição e a proteção pelas produções que lhe são atribuídas. Por um lado ele poderia ser perseguido pelas autoridades religiosas e políticas se o seu escrito, em alguma medida, atentasse contra a manutenção e “organização” do sistema social, por outro lado ele poderia oferecer e dedicar a sua obra a um rei, príncipe ou algum senhor que gozasse de prestígio e riqueza, que lhe garantiria, em troca dessa homenagem, proteção e sustento.

A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem. Antes mesmo que fosse reconhecido o direito do autor sobre sua obra, a primeira afirmação de sua identidade esteve ligada à censura e à interdição dos textos tidos como subversivos pelas autoridades religiosas ou políticas. Esta “apropriação penal” dos discursos, segundo a expressão de Michel Foucault, justificou por muito tempo a destruição dos livros e a condenação de seus autores, editores ou leitores (CHARTIER, R., 1999, p. 23).

A partir disso, pode-se pensar também no valor e representação simbólica do fogo nessa época, em que acreditavam que a queima dos livros e dos sujeitos que os liam e/ou escreviam colocaria fim à existência das ideias consideradas subversivas à ordem social.

Por essas veredas, no estreito deslocamento discursivo e das práticas com o escrito capaz de colocar o autor entre a punição ou a proteção, bem como levar à condenação do leitor, constitui um amplo período da história ocidental marcado pela censura e repressão, do controle acerca da circulação das obras e das informações. Nesse navegar, a História Cultural tem avançado muito nas últimas décadas, ao apropriar-se da literatura como objeto de estudo para um melhor entendimento da história de certas práticas como a leitura e a escrita, uma vez que deixa de buscar a origem dos fatos como uma verdade absoluta, para questioná-los, entendê-los na sua recorrência e constituição discursiva, ideológica, social e cultural. Por esse olhar, o livro em sua materialidade e a própria literatura, ainda quando traz elementos ficcionais, ele tem servido como artefato histórico para identificar o imaginário, os valores e as crenças retratados e discutidos em uma determinada época “O fato de uma fonte não ser “objetiva” (mas nem mesmo um inventário é “objetivo”) não significa que seja inutilizável. Uma crônica hostil pode fornecer testemunhos preciosos sobre o comportamento de uma comunidade camponesa em revolta” (GINZBURG, 2006, p. 16).

Essa concepção sobre o fazer história, em que se considera a literatura como fonte documental, está filiada a toda uma linha de teorias interpretativas e formas de olhar o passado, que começa a ser pensada, segundo Lopes (2004), no final dos anos 60 do século

XX e vai ganhando força nas décadas subsequentes, principalmente no final dos anos 70 e 80. Inicialmente essas teorias interpretativas darão uma importância significativa ao ato de fala, inserindo-o no *contextualismo linguístico*, em que o fazer história implica em recuperar as intenções dos autores de uma dada época, considerando o contexto de produção de suas obras. Esse olhar para o passado exigia dos historiadores uma certa familiaridade com o sentido histórico das palavras, uma vez que se buscava alcançar a origem das ideias. Contudo, essa busca parece levar os historiadores a uma série de lacunas e incertezas.

Exatamente pela dificuldade de alcançar o que se propunha “Algumas das críticas ao *contextualismo linguístico* foram desferidas por teorias da interpretação vinculadas às tendências da hermenêutica ou do pós-estruturalismo, tendo em Paul Ricoeur, Roland Barthes e Jacques Derrida os seus expoentes de maior visibilidade” (LOPES, 2004, p. 88-89). Nesse cenário das teorias interpretativas, mais precisamente no plano da história das ideias, Foucault dará outra direção a essa linha de análise.

[...] que sejamos obrigados a dissociar as obras, ignorar as influências e as tradições, abandonar definitivamente a questão da origem, deixar que se apague a presença imperiosa dos autores; e que assim desapareça tudo aquilo que constituía a história das ideias (FOUCAULT, 2015, p. 48).

A perspectiva de Foucault versa em olhar a história como uma luta de controle pelo discurso, em que a singularidade do acontecimento dos enunciados se neutraliza em relação ao que eles têm em comum (Cf. LOPES, 2004). Com isso, a perspectiva de Foucault busca entender as razões que levam certos enunciados a retomarem determinados discursos, que por sua vez se inserem em uma certa formação discursiva e não a outra, filiando-se a certas instituições e não a outras. Isso abre possibilidades para que a história seja vista tanto em um viés sincrônico como diacrônico, considerando a recorrência, a descontinuidade, a ruptura, a mutação e a transformação dos discursos que a compõe, o que permite estabelecer e identificar a regularidade de determinadas práticas discursivas, distanciando-se da perspectiva do *contextualismo linguístico* no que diz respeito à busca pela origem das ideias.

Em consonância a essa perspectiva de Foucault (2015) se inserem os estudos de Chartier, R. sobre o livro e a leitura, nos quais nos fundamentamos aqui. Ao mesmo tempo em que o pesquisador considera as múltiplas possibilidades de leitura, também reconhece como os discursos coagem e limitam essas práticas, influenciando no modo como lemos, o que lemos e até mesmo no acesso que temos a determinados objetos de

leitura. Esse posicionamento do autor fica claro ao longo de vários de seus estudos, mas podemos exemplificá-lo em Chartier, R. 1999 e 2002a, em que o historiador manifesta a sua preocupação em relação à destruição dos manuscritos e dos impressos na era do digital, alertando para o “grande risco de ver perdida a inteligibilidade de uma cultura textual identificada aos objetos que a transmitem” (CHARTIER, R., 2002a, p. 120). Consta-se que a preocupação de Chartier, R. se deve pelo seu entendimento de que uma mesma obra ao longo do tempo, considerando também as diferenças que podem ocorrer no seu suporte, circulação, editoração e apropriação tende a mudar o modo como determinadas comunidades e leitores se relacionam com ela, ou seja, a própria materialidade do texto traz vestígios dos leitores de sua época, das formas de ler e interpretar o texto, bem como de suas práticas discursivas. É nesse sentido que o livro e a literatura se tornam objetos de estudo do historiador, pois deixa-se de procurar a origem dos acontecimentos para reconstruir a partir dos discursos um certo momento da história.

Nessa concepção em que se lança à história um olhar interpretativo, mas ao mesmo tempo muito cuidadoso, observando as recorrências, as discontinuidades e as rupturas dos discursos, percebendo-a como representação, é que se inserem os estudos desenvolvidos por Abreu (2001a, 2001b, 2001c), em que a pesquisadora direciona-se a olhar as práticas e representações de leitura do passado por meio da análise de quadros, inventários, entre outros documentos, cotejando-as às concepções de leitura na contemporaneidade. O que nos leva a perceber como muito das nossas compreensões sobre o livro e a leitura, do que consideramos legítimo e declarável, em relação àquilo que é silenciado, que entra para o rol do não dito, do proibido, a partir de valores institucionalizados em nossa sociedade, que em alguma medida controlam ou tentam controlar certos dizeres, está vinculado a um imaginário sócio-histórico sobre o livro e a leitura, calcado nos padrões europeus do século XVIII e XIX. Tais padrões que há muito já não correspondem às práticas contemporâneas de leitura, mas dos quais nos tornamos reféns por uma herança colonial de aculturação de nossas raízes históricas, ainda hoje apresentam seus vestígios no imaginário coletivo do brasileiro.

Não era raro que as bibliotecas particulares fossem consideradas nos inventários dos europeus. Este costume também é observado no Brasil Colonial, como é apresentado por Abreu (2001b), ao fazer uma pesquisa sobre o assunto a partir de inventários da cidade do Rio de Janeiro; o valor elevado ou não de uma biblioteca particular dependia da quantidade de obras, bem como do tema e do gênero das mesmas, qualidade da



impressão, etc. Contudo, uma biblioteca com 300 volumes era considerada uma grande biblioteca para a época e contexto brasileiro.

Assim, ao longo dos anos vai se tornando cada vez mais forte o imaginário e, conseqüentemente, a representação do livro e da leitura como símbolo de ascensão social e/ou elevação cultural, conforme os estudos de Soares (2001) sobre as representações da leitura na escola, ou os estudos de Barzotto e Britto (1998) ao tratarem sobre os valores morais relacionados à leitura, que percebem que ela é referenciada a partir de um valor positivo absoluto na atual conjuntura brasileira. Essa concepção sobre a leitura tende a acentuar-se ainda mais acerca do livro em sua materialidade impressa e de preferência que seja um cânone literário. No entanto, a leitura dos cânones atualmente não parece ser tão frequente no cenário brasileiro como a dos *best-sellers*, como pode ser averiguado pelo número de vendas de livros no Brasil, em que segundo Ceccantini (2009) e Abreu (2006) aqueles considerados como “grande literatura” muito raramente estão entre os “mais vendidos”. Esse aparente paradoxo demonstra a força de uma representação diante da prática efetiva: embora consumamos os livros mais vendidos, quando nos referimos à leitura, quando somos inquiridos a respeito dela, os cânones ainda atuam como parâmetro moral de julgamento.

É nessa ordem discursiva que várias propagandas sobre o livro e a leitura reforçam a ideia de “ler por ler”, sem questionar efetivamente os objetivos de leitura, suas funções e motivações, como a propaganda do Ministério da Cultura e do Desporto analisada por Abreu (2001a, p. 150 - 152) “Ler é viver, ler é prazer, leia, leia, leia mais.”, “quem lê, viaja.”. Segundo a autora, o que está na base desses discursos é que “até mesmo as formas que demandam menor envolvimento intelectual estariam ausentes, cabendo ao governo os reforços no sentido de promovê-las”. O que parece ser uma contradição, já que o próprio estilo de vida na contemporaneidade, a organização das estruturas sociais e o desenvolvimento das relações humanas, parece utilizar como um de seus eixos organizadores e estruturantes a maior propagação do escrito nas últimas décadas, em parte por consequência da urbanização, do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que levam à ampliação das possibilidades de circulação e de acesso a diversos tipos e gêneros textuais, entre várias outras práticas de letramento próprias do cotidiano das grandes e pequenas cidades (leitura de placas de trânsito, *outdoors*, panfletos, etc.). Contudo, por serem leituras não legítimas na formação de leitores e nem sempre corresponderem aos interesses de venda do mercado livreiro, não são levadas em

consideração nessas propagandas, que vinculam a ideia de ausência de leitura no cotidiano do brasileiro.

Nesse aspecto, o problema não está exclusivamente nessas propagandas sobre a leitura, que podem ser, inclusive, positivas para um determinado público motivando-o à prática da leitura. No entanto,

É em cenas semelhantes às europeias que se pensa, quando se discutem as práticas de leitura a serem promovidas no Brasil contemporâneo. Uma vez que elas parecem pouco frequentes – ou menos frequentes do que se gostaria – mantém-se o discurso da ausência da leitura, como parte central da ideia de uma carência cultural. Esta premissa é particularmente importante no discurso pedagógico que insiste no desinteresse dos alunos pela leitura e nas dificuldades daí decorrentes (ABREU, 2001a, p. 148).

O discurso sobre a leitura no Brasil que apregoa sermos um país de não leitores, precisa antes ser redimensionado a partir do que está sendo entendido por leitura e por leitor, quais são as práticas aceitas, consideradas e contabilizadas como legítimas e declaráveis. Tais questionamentos e outros nessa mesma direção podem contribuir na desmistificação do tema, permitindo um trabalho mais consciente, real e efetivo com a leitura e a formação de leitores no cenário escolar. Nesse aspecto, os estudos sobre letramento nas suas interfaces com a análise de discurso têm trazido contribuições significativas no contexto brasileiro de ensino, uma vez que têm motivado a aproximação da cultura escolar com as diferentes culturas dos alunos, de modo que o imbricamento entre elas tem servido como meio de contextualização de um ensino intercultural, rompendo com os discursos opressores e de segregação que envolvem as práticas de leitura, para entendê-la em sua função humana, humanizadora e social do sujeito.

Street (2010, p. 41), segundo uma perspectiva etnográfica, afirma que “Quando vamos a outro lugar, a primeira coisa que tendemos a fazer é perguntar se eles têm as coisas a que estamos acostumados. Eles têm água, é molhada? Não, eles não têm. E o negativo sempre aparece nas possíveis respostas”. Um processo inverso a esse exposto por Street parece ocorrer no Brasil quando o tema é a leitura, olhamos as práticas de leitura do outro e ao voltarmos o olhar para a nossa própria cultura o negativo aparece, não nos vemos como leitores, pois valorizamos e tomamos como verdade uma representação de leitura que, em muito, não são as nossas do cotidiano.

Esse imaginário desconsidera princípios básicos de nossa cultura e história, a começar por uma democratização do ensino tardia e desenvolvida de forma bastante precária, no final da primeira metade do século XX, comandada por uma elite que há muito

zela pela manutenção e distinção dos seus valores. Outro fator de relevância advém do desenvolvimento do mercado livreiro, o qual se deu quase que concomitantemente ao desenvolvimento de outras formas de obter informação como o rádio, a televisão, o computador, entre outros. Segundo Curcino (2014, p. 48), ao situar historicamente essas e outras particularidades e diferenças no desenvolvimento das práticas de leitura e do consumo do livro no Brasil em relação ao contexto europeu, é possível observar como esse imaginário se baseia nessa comparação e como as especificidades do processo de democratização da leitura pode refletir sobre o modo como nos concebemos como leitores.

No Brasil, em pleno século XXI, uma revolução da leitura parece não ter se dado ainda. Entre vários fatores, dos quais não se pode negligenciar a história política da educação, há um traço muito particular da história cultural de nosso país: os brasileiros, antes de viverem uma revolução da leitura semelhante à que ocorreu no período do século XVIII ao XIX, na Europa, travaram contato com outras formas de informação e entretenimento que dispensariam, substituiriam ou concorreriam com a leitura do impresso e o papel formador dos livros, impedindo que a leitura se tornasse um hábito da grande massa populacional na obtenção de informações, de formação e de entretenimento (CURCINO, 2014, p. 48).

Com isso, não estamos defendendo que chegamos exatamente onde gostaríamos nesse cenário da leitura no Brasil, mas sinalizamos para a necessidade de que as práticas e as concepções sobre o livro e a leitura deixem de ser entendidas exclusivamente a partir de um ideal, o qual em muito não corresponde à realidade e às necessidades do Brasil e do brasileiro. Tais representações, um tanto míticas, segundo Abreu (2001a) têm mais camuflado a realidade sobre as práticas de leitura do que nos ajudado a desenvolver procedimentos, metodologias e estratégias reais para o seu trabalho e promoção tanto em sala de aula como fora dela.

Conhecendo melhor as leituras comuns é possível que decidamos reorientar nossa intervenção seja deixando de fazer esforços no sentido de difundir leituras já disseminadas na sociedade, seja passando a orientar nosso interesse para além das obras consagradas dos grandes escritores e pensadores (ABREU, 2001a, p. 156).

O advento do computador nos anos 60, a popularização do seu acesso e da internet durante a década de 90, com mais força nesse início de século, juntamente com um maior uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) no cotidiano, trouxe consigo novas práticas de letramento, ou seja, de ler e de se relacionar com o escrito em sociedade, conseqüentemente, de entender esse conceito a partir do letramento digital e

dos multiletramentos, que têm em sua base a multiplicidade de linguagens e a pluralidade de culturas (ROJO, 2013, p. 14), ambas características próprias do ciberespaço. No caso, o letramento ideológico não só reconhece como abrange essas outras formas de letramento, justamente por considerar a sociedade como um lugar de ideologias e transformação, em que as relações humanas e as práticas de leitura, escrita e oralidade estão em constantes movimentos.

[...] modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2006, p. 466).

Sem dúvida, o uso que fazemos das tecnologias não é neutro, atualmente podemos recortar, ampliar e diminuir as letras de um texto, inseri-lo junto a imagens e sons, entre vários outros recursos, que trazem novas formas de relacionarmos com os textos (Cf. CHARTIER, R., 2002a; VERGNANO-JUNGER, 2010), principalmente aqueles que não foram pensados para leitores da atualidade e menos ainda para os formatos digitais nos quais circulam. Isso nos traz uma nova concepção de contexto e de produção dos sentidos, que precisam ser trabalhados na escola de modo amplo e socialmente engajados, como sinaliza Gregolin, (2016), ao abordar as NTIC a partir da plataforma *currículo* + disponibilizada pela Secretaria da Educação de São Paulo. A proposta dessa plataforma é incentivar o uso das tecnologias como recurso pedagógico, articulado ao currículo do estado de São Paulo. Segundo a pesquisadora, a partir de algumas sugestões de atividades possíveis de serem desenvolvidas, com base no conceito de aula invertida, evidencia como esse recursos podem ser usados para otimizar o tempo da sala de aula, desenvolver a autonomia e formação cidadã do aluno, bem como contribuir na formação continuada do professor.

Porém, diferente disso, não parecem ser raros os casos em que as NTIC ao invés de funcionarem como ferramentas de ensino acabam sendo tomadas como um empecilho às aulas, em que o professor com um livro didático, lousa e giz sente ter que disputar com tabletes, celulares, entre outros aparatos. Tal “disputa” traz em seu cerne a falsa ideia de que de um lado temos o tradicional e do outro o moderno, como se essas ferramentas se repelissem e se excluíssem no ensino, quando na verdade giz, tabletes, lousa, celulares, livros, etc, têm mais em comum do que parece, pois de diferentes formas produzem e dão

acesso às informações, mobilizando múltiplos letramentos que constantemente fornecem acabamento ao mundo coletivo e individual do sujeito, na escola e na sociedade em geral.

As tecnologias tendem a mexer com as paixões, os desejos e as emoções dos seres humanos, justamente por se inserirem cada vez mais na vida contemporânea, que por um lado leva à dissolução da identidade individual do sujeito, na amplitude do universo digital, ao mesmo tempo em que a sua individualização é retomada, por trocas de mensagens particularizadas e de acesso exclusivo do indivíduo. Ambos os processos refletem no rompimento dos muros das escolas e na diluição das distâncias físicas como limitação da comunicação. Não é ao acaso que muitas escolas passam a proibir em suas dependências o uso de determinadas Tecnologias da Informação e Comunicação, com a justificativa de prejudicarem o desempenho e a concentração do aluno. Com isso perdemos oportunidades preciosas de promover o uso consciente, controlado e positivo que as tecnologias têm a nos oferecer, logo, de desenvolvermos os multiletramentos e o letramento digital com os alunos, isso para além das mensagens rápidas, das conversas superficiais, pois ainda que essas sejam formas de letramento e é importante que sejam entendidas no seu funcionamento social, em geral, não tendem a romper com o já sabido e tampouco costumam levar ao desenvolvimento crítico do aluno, por muitas vezes carecer de diálogo e orientação no seu uso.

Nesse sentido, a escola também pode desempenhar um papel formador e mediador dos alunos com as tecnologias, inclusive na formação de leitores, ensinando-os a selecionarem, cotejarem e analisarem diferentes informações, colocando-os em contato com diversos gêneros discursivos que em muitos aspectos são diferentes daqueles impressos no papel, mais estáticos, em relação aos gêneros que circulam no meio virtual, mais dinâmicos, com imagens, sons, vídeos e tantos outros recursos.

Com isso, podemos observar que há, no meio virtual, muitas formas de trabalhar a leitura e a formação do leitor na contemporaneidade, que não implicam em abandonar o giz, a lousa e o livro em sua forma impressa, mas entender essas ferramentas na inter-relação que estabelecem com os suportes digitais, como meios de produção de propagação de informações, como instrumentos que aparecem simultaneamente na vida cotidiana de boa parte dos alunos brasileiros. Mas o que vemos é que frequentemente essas ferramentas didáticas são colocadas em caixinhas diferentes pelas escolas, quando as NTIC não são completamente abandonadas no ensino, seja pela infraestrutura da escola, pela falta de preparo do professor de implementá-las no ensino ou mesmo pelo imaginário que temos da leitura e da formação do leitor associados ao impresso.

Tudo isso nos leva a pensar em que medida esse imaginário sobre o livro e a leitura, socialmente institucionalizado e presente nos discursos pedagógicos, ainda hoje, não influencia o trabalho escolar com a leitura nas aulas de língua estrangeira, na seleção dos textos que são utilizados, nos processos metodológicos e nos recursos didáticos adotados pelos professores, bem como nas avaliações internacionais sobre a leitura. Se tivermos em conta, por exemplo, os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), sobre a leitura em língua materna direcionada a alunos de 15 anos (considerando as cinco aplicações do exame no Brasil, que ocorreram entre 2000 e 2012), em todas elas ficamos, aproximadamente, 90 pontos abaixo da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>11</sup>. Ocupamos em 2012 a 55ª posição no ranking de leitura, em um total de 65 países participantes<sup>12</sup>.

São dados como esses, já pisados e repisados pela mídia de massa, que contribuem para atestar o fracasso escolar no ensino da leitura, bem como reforçar o discurso de que somos um país de não-leitores. Se as avaliações acerca do nível de leitura em língua materna no Brasil são tão desestimulantes, e na formação de leitores em língua estrangeira costuma partir-se do pressuposto de que o aluno já seja leitor na sua língua materna, em que medida o professor em seu trabalho escolar desenvolvido em língua estrangeira no Brasil reconhece a importância e toma para si como responsabilidade a formação de leitores em outras línguas? Em que medida o desenvolvimento de leitores em língua estrangeira pode contribuir na formação de leitores em língua materna, logo, na formação global do sujeito como está posto nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCM)?

É importante, diante de exames sobre a leitura de abrangência nacional e internacional, questionarmos como eles têm efetivamente contribuído para a melhoria do nosso cenário educacional e não servido apenas como conformismo e justificativa em que, de maneira simplista, a defasagem da leitura é tomada como um problema patológico da sociedade brasileira. Vemos que em 12 anos de aplicação do PISA nossos resultados não melhoraram, de forma que o exame parece mais servir a uma lógica de mercado, de afirmação da supremacia dos países desenvolvidos sobre nós, do que mostrado caminhos efetivos para uma mudança positiva no cenário da leitura e na formação de leitores no

---

<sup>11</sup> A OCDE é uma organização internacional, composta por 34 países, que procuram fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, coordenar políticas domésticas e internacionais, composta por países, em sua maioria, considerados desenvolvidos, como Alemanha, Espanha, Austrália, entre outros.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>> Acesso em: 12 de nov. de 2016.

contexto brasileiro. A isso se acrescenta a falta de comprometimento dos Estados brasileiros diante desses dados, uma vez que a avaliação por si não basta e apesar de sinalizar para a importância e necessidade de investimento nessa área da leitura e da educação, de forma geral, é ela que sofre cortes em nosso país no momento.

Além disso, os dados do PISA não parecem levar em conta o fato de que entre 2003 e 2012 houve um aumento de mais de 10% no número de estudantes de 15 anos matriculados nas escolas, muitos deles de comunidades rurais, em situação de vulnerabilidade social e com defasagem idade-série, que por diversas razões de cunho histórico, social, cultural e econômico não tiveram, durante anos, a oportunidade de desenvolverem determinadas práticas de letramento e nem familiarizarem-se com certos conhecimentos exigidos nessas avaliações de leitura.

Destarte, se por um lado o aumento do acesso escolar por alunos que não dominam tão bem determinadas práticas de leituras podem refletir negativamente nos resultados das avaliações de leitura a nível internacional e em comparação a outros países, por outro lado, a nível nacional, essa situação revela uma mudança positiva de maior acesso escolar pelos jovens do que em outras épocas, em parte, graças às políticas públicas assistenciais direcionadas a esses sujeitos e às suas famílias. Seguramente, essa maior democratização do ensino formal traz novas problemáticas ao ambiente escolar, ainda que a escola não possa resolvê-las por completo, mas sem dúvida tem a oportunidade de amenizá-las trabalhando para (re)conhecer a sócio história desses alunos, suas práticas de letramento, os discursos que constituem suas identidades e a partir disso refletir possibilidades e formas de explorar e ampliar tais discursos e práticas de letramento, juntamente com as referências de mundo desses sujeitos. Contudo, isso não exige apenas boa vontade da escola, mas carece de investimentos governamentais, que garantam não só o acesso e a permanência do aluno no ensino, mas também infraestrutura adequada e mão de obra qualificada, com acesso a oportunidade de uma formação continuada pelos professores. Uma prática pedagógica por esse caminho permite ressignificar as concepções sobre a leitura e o leitor brasileiro, entendendo o tema em suas recorrências históricas e discursivas desiguais.

Frente a tudo isso, como a formação de um aluno brasileiro, que seja leitor em língua espanhola, pode contribuir com uma maior democratização do conhecimento crítico? Como é pensada a formação de alunos brasileiros para que sejam leitores em língua espanhola? O que dizem os professores de língua espanhola sobre isso e de suas práticas em sala de aula? É pensando nisso que apresentaremos na sequência algumas

considerações históricas sobre o ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, com especial atenção para o espaço da língua espanhola no contexto brasileiro e da leitura no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com foco no espanhol. Posteriormente, em parte de nossas análises, buscamos compreender até que ponto as declarações dos professores de língua espanhola, sobre suas práticas de ensino e concepções de língua no que concerne à leitura, se filiam ou se distanciam de determinadas formações discursivas que serviram e ainda servem para validar e institucionalizar certas práticas e metodologias de ensino.

Observamos como os discursos sobre o ensino de línguas ganham valor de verdade e acabam levando a uma determinada prática por parte dos professores, interferindo na própria constituição identitária desses docentes, inclusive como sujeitos sociais, e de seus alunos na contemporaneidade, ou seja, até que ponto esses discursos são recorrentes e se atualizam nas declarações dos professores sobre suas práticas de ensino, principalmente ao que concerne à leitura. Nesse viés reconhecemos “o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade” (FOUCAULT, 2014, p. 50).

É exatamente a filiação do que enunciam os professores a dadas formações discursivas que constitui a relação entre teoria e prática no campo educacional. A teoria, entendida como os discursos científicos e sociais dos quais se apropriam e/ou são impostos aos professores, fundamenta a prática e contribui na própria formação identitária e docente desses sujeitos. Assim, é na prática docente teoricamente fundamentada que os discursos encontram o princípio de sua regularidade, ao mesmo tempo em que tal regularidade dos discursos serve de insumo para a produção de novas teorias, ou seja, de novos discursos, estabelecendo uma relação cíclica de constituição entre teoria e prática a partir de determinados discursos, que funcionam como eixo motor nessa relação.

Nesse sentido, segundo Britto (1998, p. 66-7) ao realizar análises em um viés histórico-discursivo sobre as representações de leitura, tomando como objeto de análise o livro *Sobre a leitura* de Marcel Proust, *A leitura*, tela de Almeida Junior e *A continuidade dos parques* de Cortázar, critica o fato de que “o leitor será alguém que tenha o *hábito de ler*, hábito gratuito, quase sempre ligado à curiosidade intelectual ou a tipo superior de entretenimento e de reflexão e, acima de tudo, um comportamento individual”, ao identificar essas representações históricas e cotejá-las com as práticas contemporâneas de



leitura, o pesquisador conclui existir um apagamento da dimensão social em tais representações, desconsiderando quem efetivamente tem condições materiais e culturais para fazer da leitura um hábito, uma vez que atribui à leitura um interesse individual, tomando-a, concomitantemente, como positiva em si e por si. Abreu (2001a) partindo também de análises históricas sobre esse mesmo tema chegará a uma conclusão semelhante à de Britto (1998) sobre o apagamento das condições sociais efetivas do sujeito de acesso à leitura como hábito. O que se contrapõe às propagandas brasileiras de incentivo à leitura, vinculando a ideia de que “Se as pessoas lessem mais, a educação brasileira não teria mais problemas. Se as pessoas lessem mais, não haveria diferenças entre um pobre e um milionário” (ABREU, 2001a, p. 141), porém, muitas vezes, não é permitido ao sujeito condições de ser leitor, pelo menos não nos moldes de um imaginário coletivo, fundamentado em padrões ocidentais de leitura e do “ser leitor”.

Nos dados de nossa pesquisa, que serão mais explorados no Capítulo 2 e 3, pudemos notar uma aproximação discursiva dos professores de espanhol em relação a esses discursos analisados por Britto (1998) e Abreu (2001a), uma vez que os professores consideram o hábito da leitura como constitutivo de um bom leitor, mais do que ser crítico daquilo que lê. Tal discurso parece não questionar o que se lê, como se lê, quais as razões de ler o que se lê, etc.. Retoma-se a concepção da leitura de forma singular, apenas em sua positividade. Em outro momento afirmam como a principal dificuldade na formação de leitores em língua espanhola a “falta de vontade dos alunos”, o que coaduna com as representações de leitura denunciadas por Abreu (2001a), como se existisse uma ausência total da leitura no Brasil, em que até mesmo as práticas de leituras mais simples precisariam ser promovidas. Esse discurso também é frequentemente atestado a partir dos resultados das avaliações de leitura no Brasil, principalmente se comparados aos resultados de outros países, como Alemanha, China, Japão e até mesmo com alguns dos nossos vizinhos latino-americanos, economicamente menos favorecidos, como foi apresentado nos resultados do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Terce), divulgados no final de 2014, em que envolveu o Caribe e mais 15 países da América Latina, ficando o Brasil com a sexta posição na classificação em leitura<sup>13</sup>.

Sendo assim, podemos considerar duas formações discursivas distintas sobre a leitura que discutimos ao longo desta pesquisa, uma de caráter mais crítico e

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/terce>>. Acesso realizado em: 14 nov. 2016

progressista, de viés social, e outra mais conservadora, que atribui ao ato de ler uma questão de decisão individual, que valoriza e identifica apenas as práticas validadas em hierarquias sociais. Dessa forma, os enunciados que apregoa e retoma a positividade absoluta da leitura e, ao mesmo tempo, reforçam a desmotivação do ato de ler pelos alunos, como uma das questões que estaria na base da defasagem escolar, reforçam discursos que se inserem nessa última formação discursiva de base conservadora. Por isso, entender a recorrência histórica desses discursos e suas manifestações nas práticas dos professores com a leitura em sala de aula, principalmente em língua espanhola, nos parece primordial para um trabalho mais engajado e menos mistificado dessa prática.

## **1.2 A literatura em língua estrangeira e sua inscrição nas relações de poder do ensino brasileiro na primeira metade do século XX**

Ler, escrever e falar estão relacionados às capacidades comunicativas e interpretativas do ser humano de entender e significar o mundo a partir do cotidiano vivido dentro de uma determinada comunidade, que se aprende e se desenvolve no tempo e ao longo da vida, assim se entende a partir das teorias do letramento, no âmbito da Linguística Aplicada. São expressões culturais da espécie humana, que nos dão a conhecer mais sobre nossa própria cultura e também de outras. Exatamente por isso, pensar a formação do aprendiz brasileiro para que este se torne leitor em língua espanhola implica em criar/ampliar possibilidades de acesso e de participação em atividades sociais de diferentes culturas, cujo conhecimento exclusivo da língua portuguesa não nos dá pleno acesso.

Um ensino de língua que pensa a formação de leitores brasileiros em língua espanhola abre possibilidades para que seja considerada nossa aproximação histórica e cultural com o universo hispânico, a necessidade de estreitarmos e recuperarmos nossas raízes latino-americanas as quais, segundo Paraquett (2009a, p. 11, *tradução nossa*), “os brasileiros todavia não se deram conta de que somos latino-americanos”<sup>14</sup>, como se para os brasileiros o latino-americano fosse o outro, um não-eu que fala espanhol. A leitura em língua espanhola pode contribuir para esse reconhecimento de nossa identidade latina, levando à desconstrução de paradigmas que não só não favorecem como dificultam o desenvolvimento das relações interculturais na contemporaneidade.

---

<sup>14</sup> los brasileños todavía no se han dado cuenta de que somos latinoamericanos.

Por isso, entender o espaço ocupado pela leitura nas aulas de língua espanhola na atualidade, especificamente no contexto brasileiro de ensino, nos exige olhá-lo em uma perspectiva histórica, atentando para as representações das práticas e considerando algumas metodologias utilizadas no desenvolvimento da leitura. Outro ponto de importância do tema são as concepções de língua ao longo do século XX e as injunções de forças políticas, ideológicas e culturais que o envolvem e que refletem diretamente nos discursos contemporâneos dos professores sobre o espaço da leitura em sala de aula e, conseqüentemente, o seu espaço nos atuais livros didáticos dessa língua, uma vez que, segundo os dados de nossa pesquisa, o livro didático é o gênero discursivo mais lido entre os professores de espanhol.

Por esse caminho, que nos convida a olhar o passado para entender a leitura e o seu espaço nas aulas de língua atualmente, principalmente de língua espanhola, de forma crítica e contextualizada, vemos no começo do século XX, segundo Santos (2004, p. 71, tradução nossa), ao referir-se ao ensino de línguas dessa época, que “[...] o uso do texto literário era indispensável, pois era considerado como amostra perfeita de língua que deveria ser imitada, memorizada e copiada”<sup>15</sup>. Essa afirmação da pesquisadora nos leva a considerar outros aspectos sobre o ensino nesse período que circundam a leitura e suas práticas. Quem eram os escritores de literatura lidos nessa época, tanto no Brasil como na Espanha?; Quem eram os que definiam a língua que deveria ser imitada, memorizada e copiada? Segundo Picanço (2003, p. 33),

O espanhol, naquele momento, era identificado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Bécker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era a língua de um povo que, tendo tido importante participação na história ocidental, com episódios *gloriosos* de conquistas territoriais, mostrava-se *orgulhoso de seus heróis nacionais*, como El Cid, a Rainha Isabel, o Imperador Carlos V e os conquistadores.

É importante observar que durante muitas décadas o ensino da língua espanhola esteve fundamentado em dado imaginário com um ideal de língua e de cultura espanhola, sem reconhecer e discutir as relações existentes entre as diversas culturas e variedades linguísticas dentro da Espanha e em relação à América Latina hispanofalante. A própria Real Academia Espanhola (RAE), na origem de sua criação em 1713, tinha por intenção preservar a “pureza” da língua espanhola, manter uma unidade, criando manuais que faziam as devidas diferenças entre “certo” e “errado”, com base

---

<sup>15</sup> [...] el uso del texto literario era indispensable, pues se consideraba como muestra perfecta de lengua que debería ser imitada, memorizada y copiada.

em uma variedade utilizada por uma minoria da população espanhola, detentora de poder econômico, político, social e cultural, capaz de estabelecer as principais tendências normativas da língua (Cf. PONTE, 2010, p. 163). Essa representação simbólica do espanhol que envolve concepções de cultura, língua e sociedade perdurou durante séculos, refletindo até mesmo no ensino da língua espanhola no contexto brasileiro do começo do século XX e talvez ainda hoje tenha seus resquícios no imaginário coletivo sobre o espanhol.

Segundo Fanjul (2004, p. 166) “A Sociolinguística em suas diversas disciplinas e interdisciplinas (Sociologia da Linguagem, Etnolinguística, Estudos de Variação) começou a mostrar, na segunda metade do século XX, a variação como característica inerente às línguas”. Nessa mesma direção Ponte (2010, p. 163) considera que “A diversidade já não é algo obrigatoriamente perigoso. Desaparecem as noções de impureza e corrupção para dar lugar à riqueza linguística”. Temos então, ao longo do tempo, uma ressignificação, principalmente no meio acadêmico, desses discursos sobre as variações linguísticas do espanhol, o que contribui, se não para o desaparecimento, ao menos para a diminuição desse fosso simbólico-cultural depreciativo estabelecido historicamente a partir de representações hegemônicas da língua espanhola, que passa a ser entendida de forma múltipla, como esse enlaçar de mundos, vidas e vivências, na formação de uma identidade plural.

A concepção de língua e de cultura, que vigorou em boa parte do século XX, sustentou uma visão excludente e pejorativa aos olhos de hoje, a partir de uma perspectiva fragmentada de língua, na tentativa de separar o espanhol do colonizador e o espanhol do colonizado, espanhol culto e espanhol vulgar, a história, a literatura e a cultura que se ensinava em relação a que era ocultada e silenciada. Acreditava-se que essa separação fosse realmente possível na prática, como se essas diferenças não se relacionassem e se complementassem na formação de um todo cultural no qual a língua por meio de embates, contradições, nas lutas pela calibragem dos sentidos, não encontrasse vida, estabilidade e unidade. Por reflexos desse pensamento segregador, em defesa de uma língua “pura”, que resultou no apagamento de vozes e sujeitos nesse período, a literatura que se levou para a sala de aula no ensino de espanhol como língua estrangeira, por anos, foi exclusivamente a dos cânones espanhóis.

Nessa época a literatura hispano-americana não possuía muita circulação e nem visibilidade. Esse cenário começa a mudar entre os anos 60 e 70, pelo que ficou conhecido como o Boom Latino-americano em que envolveu escritores de diferentes países como

Julio Cortázar (Argentina), Mário Vargas Llosa (Peru), Gabriel García Márquez (Colômbia), entre outros. Esses foram influenciados pelo movimento de vanguarda da América Latina, juntamente com uma grande expansão do mercado editorial, permitindo um acesso mais amplo da leitura literária por camadas sociais mais populares dos países hispânicos, refletindo na circulação e no consumo cultural dos livros, colocando em cena novos sujeitos, vozes, representações e lugares de enunciação da língua e da literatura hispânica, motivando uma aproximação e identificação entre os países latinos hispanofalantes, na qual o Brasil não se inclui (Cf. BRAGANÇA, 2008, p. 126).

Parece-nos coerente observar que novas concepções sobre a língua e a cultura hispânica de reconhecimento de suas diversidades, a partir da segunda metade do século XX, se dão concomitante a uma maior circulação, divulgação e apropriação da literatura latina. Ainda que muitas vezes esses fenômenos entre língua e literatura sejam considerados isoladamente é imprescindível reconhecê-los como parte de um todo, em diálogo, constitutivos da e na vida, que se dão simultaneamente e de modo complementar.

Ao tratar dos escritores hispano-americanos desse período Bragança (2008, p. 126) observa o compromisso político assumido por eles, como mediadores da realidade social de seus respectivos países e da América Latina como um todo. Esse engajamento ideológico possibilitou que a cultura oral fosse incorporada na literatura como símbolo de autenticidade, trazendo uma pluralidade de sujeitos e vozes à narrativa, contribuindo para que anos mais tarde se desenvolvesse a narrativa de testemunho e, ainda mais adiante, corroborando para o reconhecimento de um espanhol pan-hispânico.

Esse arrojado posicionamento político e social vinculado à literatura que se produzia, fez emergir um forte espírito nacionalista na América Latina hispânica, seja pelo reconhecimento de seus valores nas camadas mais populares ou pela afirmação de sua identidade, que ganhará ainda outra proporção e engajamento em contexto de ditadura, o que leva alguns desses escritores a serem exilados ou a buscarem refúgio em outros países, como acontece com Cortázar, por exemplo, que vai estudar em Paris.

Essa situação de exílio, pela qual passaram vários escritores hispano-americanos, também contribuiu na divulgação e publicação de suas obras fora da América-Latina. Isso justifica, em parte, a inserção dessa literatura no contexto brasileiro dar-se via Europa, como mostra Picanço (2003, p. 44),

[...] não se dava pelo estreitamento das relações entre o Brasil e os países da América. Essa literatura continuava chegando ao Brasil via Europa, já que muitos escritores buscavam no velho continente não mais um modelo de estética, mas um ambiente propício onde pudessem divulgar suas ideias.

Outro fenômeno que explica o comércio e a importação de livros nessa época no Brasil é a falta de um mercado editorial nacional consolidado, o que ocorrerá tardiamente (como já explicamos anteriormente a partir de Curcino, 2014). Prova disso é a dependência dos cursos superiores brasileiros de materiais vindos do exterior, como sinaliza Celada (2002, p. 33) retomando Antonio Candido,

segundo o crítico, a bibliografia universitária das Ciências Sociais estava composta por livros em espanhol: as traduções do Fondo de Cultura Económica, no México, da Espasa-Calpe, na Espanha, e da Losada, na Argentina. De fato, chega a afirmar que o ensino superior dos anos 1940 a 1960 teria sido praticamente impossível sem essas traduções (ibid.) (CELADA, 2002, p. 33).

Ainda que se lesse muito em língua espanhola no Brasil, essas leituras se davam pelo prestígio dos autores traduzidos do russo e do alemão e não da língua, que funcionava apenas como auxílio e meio para essas leituras (Cf. CELADA, 2002). É possível observar que esse afastamento do Brasil em relação aos seus países vizinhos é historicamente marcado por questões sociais, culturais e ideológicas. Durante muito tempo o olhar do brasileiro direcionou-se à Europa, tendo nela um ideal de civilização e cultura a seguir, o próprio material de ensino de espanhol no Brasil foi produzido, até os anos 90, quase que exclusivamente pela Espanha, que em alguma medida nos impunha uma certa tradição e tendência de ensino a partir do livro didático. Nesse ponto, durante décadas, desconsideramos nossas origens latinas, as semelhanças e as convergências históricas que deveriam ter servido para nos unificar.

Um dos fatores determinantes na “era do distanciamento” entre nossos países ibero-americanos durante décadas passadas foi o snobismo das classes dominantes dos diversos países, que estavam preocupadas cada uma em querer ser mais europeia que a do outro país, deixando de lado o que Antônio Cândido de Mello e Souza denominou “os pontos de referência que dignificam o continente dentro do continente” (SERRANI, 1988, p. 180, Tradução nossa)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup>Uno de los factores determinantes en la “era del distanciamento” entre nuestros países iberoamericanos durante décadas pasadas fue el snobismo de las clases dominantes de los diversos países, que estaban preocupadas cada una en querer ser más europea que la del otro país, dejando de lado lo que

Com a emersão econômica dos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, progressivamente vamos tomando-o também como referência e cegando-nos ainda mais aos nossos vizinhos hispânicos, construindo uma imagem estereotipada da língua espanhola e de sua cultura, ao ponto em que o latino passa a ser para o brasileiro um não eu. Essa negação de nossas origens latinas denuncia um ranço elitista desenvolvido no seio de nossa sociedade, que reflete diretamente nas condições intelectuais, sociais e culturais de produção do conhecimento. Quem efetivamente podia ser escritor no Brasil durante o século XIX e na primeira metade do século XX? Quem eram os escritores de relevo, aqueles lidos, comentados e que tiveram as suas produções literárias legitimadas pela crítica? Como estavam estruturados os cursos superiores no Brasil e quem efetivamente tinha acesso a eles?

[...] procure livros de história da literatura e veja quantas autoras são citadas até o final do século XIX. E quantos negros? Você, com certeza, conseguirá contar mulheres e negros consagrados nos dedos de uma só mão. Nos mesmos livros, procure referências a obras escritas por gente pobre. Talvez você nem precise da outra mão... Passe agora para o século XX e veja em quantas delas são analisados autores de *best-sellers*. Feche a mão – você não vai mais precisar dela (ABREU, 2006, p. 39-40).

Considerando os valores sociais, culturais e ideológicos dessa época, em que a literatura funcionava simbolicamente e ainda hoje, em certa medida, funciona para demarcar e estabelecer diferenciações sociais, tanto na sua produção como no seu acesso. Não é de se espantar que a importação literária pelos brasileiros e a inserção da literatura no ensino de línguas estrangeiras ocorresse via elite, por uma cultura hegemônica e dominante, bastante preocupada em manter as aparências, reforçando o sistema de segregação, valendo-se da escrita e da leitura como ferramentas de manutenção do poder.

Partindo das inquietações provocadas por Abreu (2006) e Santos (2004) sobre a produção literária e o espaço da literatura estrangeira no ensino de línguas no Brasil até a primeira metade do século XX, somos levados a refletir sobre quem e quais eram as vozes e os discursos literários que tinham espaço no ensino de línguas nesse período, uma vez que no próprio contexto nacional o lugar de produção literária era negado a negros, mulheres e pobres. No nível superior, segundo González, M. (2011, p. 2,

---

Antônio Cândido de Mello e Souza denominou “los puntos de referencia que dignifican el continente, dentro del continente.

tradução nossa<sup>17</sup>), ao abordar a questão tendo como referência suas experiências docentes a partir dos anos 60, mas revelando um cenário ainda anterior a esse período e que se arrasta por décadas, o que se via era que “muitos não sabíamos como “ensinar” Literatura. Os ventos quase uniformes que sopravam na academia nos proibiam palavras como “história”, “sociedade”, “interpretação”, etc.”. Além disso, o ensino da língua espanhola gozava de menor importância em relação ao de literatura, de modo que a língua era ensinada, nas palavras do autor, por uma “casta inferior” de professores recém-contratados, com a finalidade exclusiva de que os alunos pudessem compreender e desenvolver os trabalhos nas aulas de literatura. Se esses eram os princípios que fundamentavam a formação dos professores de espanhol nas licenciaturas do país, não parece haver dúvidas de que o mesmo sistema fosse reproduzido no Ensino Secundário, em que havia a oferta da língua espanhola.

Sendo assim, fica nítido que os valores estéticos e culturais da literatura não eram discutidos nas aulas de língua, uma vez que predominava a concepção da linguística estruturalista, ou seja, a língua como sistema de signos, assumindo o texto enquanto unidade de sentido em si e por si. A isso se vincula a ideia de que o sentido estaria somente no texto, cabendo ao seu leitor extrai-lo. É com base nessa perspectiva de língua e de texto que se dá o método tradicional no ensino de línguas estrangeiras durante o século XIX e parte do XX no contexto brasileiro de ensino. Já a nível internacional, se viu emergir nesse momento os estudos da psicologia condutivista de caráter behaviorista, além da publicação das descrições dos primeiros sistemas fonéticos pela Associação de Fonética Internacional, o que contribuiu para a valorização das habilidades orais desenvolvidas a partir de estímulo-resposta, ignorando questões culturais e de classe no ensino.

Concomitantemente a isso, influenciados pelo despontamento dessas teorias em âmbito internacional, temos um ensino de línguas em nosso país destinado a uma minoria financeiramente abastada, que possuía condições de acesso ao ensino formal, ao mesmo tempo em que a leitura e o texto que se trabalhava em aula se destinava a manter as condições socioeconômicas e culturais já estabelecidas pelo sistema. Desse modo, fica claro que a língua que deveria ser imitada, memorizada e copiada era definida por uma minoria, desejosa e fortemente influenciada pelas tendências do Velho Mundo,

---

<sup>17</sup> muchos no sabíamos cómo “enseñar” Literatura. Los vientos casi uniformes que soplaban en la academia nos prohibían palabras como “historia”, “sociedad”, “interpretación”, etc.



detentora de poder social e econômico que aprendia, reproduzia e reforçava esses padrões e discursos sobre a língua, a literatura, o livro e o papel deles no ensino.

### **1.3 Das diretrizes de ensino: o que dizem sobre a leitura em língua estrangeira? A legitimação do poder pelo ato de ler**

O ensino formal de espanhol no Brasil, segundo Daher (2006), se deu pela primeira vez em 1919, com sua implantação no Colégio Pedro II<sup>18</sup>, situado no Rio de Janeiro, em que foi institucionalizada a disciplina de espanhol ministrada pelo Prof. Antenor Nascente. Nesse sentido, quando se inicia o ensino formal de espanhol no Brasil a principal concepção de língua que circulava era de base estruturalista, valorizando a gramática e as atividades direcionadas às análises frasais, bem como a escuta e a repetição de amostras de falas gravadas por nativos. Frente a essas tendências, o texto literário, é subutilizado para o desenvolvimento de outras atividades, ao mesmo tempo em que corrobora para a manutenção e afirmação dos discursos e valores dominantes da época.

Em 1931, com a reforma de Francisco de Campos<sup>19</sup>, a frequência no ensino, até então livre, passa a ser obrigatória e seriada. No que concerne especificamente ao ensino de línguas “Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua” (LEFFA, 1999, p. 8). Nessa linha de pensamento, Leffa (1999) comenta sobre o papel de destaque do Prof. Carneiro Leão ao introduzir o método direto no Colégio Pedro II e em 1935 publica o livro intitulado “O ensino das línguas vivas”, fundamentando o método direto em 35 artigos, entre os quais se encontrava “A leitura será feita não só nos autores indicados mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país”.

Se antes o uso da literatura em sala de aula não abria espaço para que fosse discutido o literário, a produção poética, a multiplicidade de sentidos das palavras, os

---

<sup>18</sup> Em parte do século XIX e no começo do século XX o Colégio Pedro II foi um modelo e referência para vários outros colégios do Brasil, responsável por definir e influenciar as principais diretrizes de ensino no país.

<sup>19</sup> Essa reforma traz algumas mudanças no que concerne aos conteúdos abordados no ensino de línguas estrangeiras e também sobre as instruções metodológicas fundamentadas no método direto. O número de horas aulas semanais de línguas estrangeiras acumulavam uma média nacional de 23 horas, número significativo se comparado aos dias de hoje, porém bem menos do que as 76 horas de aulas semanais presentes no ensino em 1892 (Cf. LEFFA, 1999).

valores culturais, sociais e estéticos do texto, com a reforma de Francisco Campos, o texto literário, mais precisamente os cânones, vão progressivamente perdendo seu espaço nas aulas de língua, na medida em que são substituídos ou passam a dividir o seu espaço com outros textos considerados cotidianos. Nota-se que as representações e o imaginário sobre a literatura e o livro são fatores decisivos nesse contexto, uma vez que a linguagem literária apresentada na forma do livro impresso é elevada a um patamar simbólico de superioridade em relação à linguagem do cotidiano. Além disso, os textos clássicos, muitos deles de outras épocas, possuem uma linguagem que não coincide com os usos efetivos da atualidade, ademais das diferenças de registro entre escrita e oralidade, que neste caso pode acentuar-se por uma distância temporal, contribuindo, ainda mais, para o abandono do texto literário nas aulas de língua estrangeira. Ainda que se continue buscando um ideal de fala com base na escrita, se valendo do método direto, ou seja, com vistas ao caráter utilitário da língua, isso se dará a partir de outros suportes e textos entendidos como cotidianos.

Essa concepção do texto literário como um ideal de língua a ser imitada, copiada, memorizada e reconhecida como uma linguagem especial, posteriormente vista como não cotidiana, a partir da adoção do método direto no ensino de línguas, que resulta na sua substituição, nos ajuda a entender parte do processo e do caminho que trilhou o ensino de línguas nessa época e em particular o texto em sala de aula. Com o tempo, esse distanciamento entre o ensino de língua e de literatura tende a se tornar cada vez mais marcado, o que se justifica também por uma base positivista que fundamentou e ainda fundamenta a nossa educação, dividida em disciplinas e por conteúdos, de forma que não se toque, com frequência, em questões de língua nas aulas de literatura e vice-versa.

É no calor dessas discussões e perspectivas sobre a língua e seu ensino, que surge nos anos 30 o primeiro curso de Letras no Brasil e de forma mais específica em 1941 o primeiro curso de formação de professores de espanhol, no Rio de Janeiro (Cf. DAHER, 2006). No ano seguinte (1942), entra em vigor a primeira legislação educacional a incluir a língua espanhola como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Secundário, chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário, que ficou conhecida como Reforma de Capanema<sup>20</sup>. Essa Reforma trazia instruções específicas de como o

---

<sup>20</sup> Essa lei vinha substituir a Reforma de Francisco Campos de 1931 e se insere em um conjunto de medidas que pretendiam reestruturar a educação nacional, idealizada pelo ministro Gustavo Capanema. Alguns teóricos denominaram esse período de 1942 – 1961 como os anos dourados do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, exatamente pela importância que dava ao ensino de língua e à formação humanista

professor deveria atuar em sala de aula, inclusive no que tange ao trabalho com a leitura nas diferentes línguas estrangeiras que eram ensinadas.

O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência; **a leitura deveria iniciar-se por manuais "de preferência ilustrados" dentro e fora da sala de aula, começando com "histórias fáceis" e progredindo até a leitura de obras literárias completas**; os recursos audiovisuais desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados (LEFFA, 1999, p. 10, *grifos nossos*).

Essa recomendação do uso de manuais ilustrados no desenvolvimento do processo de leitura nos lembra, ainda que com algumas diferenças, o método situacional, que foi uma modificação do método audiolingual de ensino, segundo o qual se levava o aluno a repetir frases ou palavras a partir de imagens, ou seja, as imagens funcionavam como um facilitador de aprendizagem, o objetivo era que a associação do som à imagem (re)produzisse um contexto de uso da língua alvo. No caso da Reforma de Capanema que incentiva a leitura de manuais “de preferência ilustrados”, o que parece subjacente a essa ideia não são os desenhos e as cores na relação de produção de sentidos entre texto escrito e imagens, mas sim como um facilitador da leitura, em que a imagem ajudaria a preencher os sentidos do texto que não fossem alcançados a partir da leitura do escrito. Outro princípio que fundamenta essas instruções é o de que uma leitura puxa a outra começando com “histórias fáceis” e progredindo até a leitura de “obras literárias completas”.

Essas diretrizes na Reforma de Capanema dão margem tanto a uma interpretação da leitura como um processo conduzido pelo professor que pensa contextualmente e de modo processual. Mas também, o fato de estabelecer que essas leituras devessem ocorrer “dentro e fora da sala de aula”, permite ao professor simplificar o trabalho da leitura em sala de aula, focando exclusivamente nos manuais ilustrados e deixando a cargo exclusivo do aluno essa progressão, acreditando que ela se dará no “fora da sala de aula”.

Além disso, a Reforma de Capanema estabelece uma hierarquia de dificuldade entre as leituras, o que serviria para classificar e identificar um leitor iniciante de um leitor mais profícuo, quanto mais próximo ou distante este estivesse das leituras das “obras literárias completas”. Contudo os critérios de dificuldades de um texto não se limitam apenas ao tamanho da obra ou ao gênero, uma vez que o ato de leitura envolve questões linguísticas, emotivas, cognitivas, entre outras características que são

---

do sujeito. Nesse momento temos um aumento na média nacional de aulas no ensino de línguas estrangeiras de 12 horas semanais.

particulares de cada leitor. Sendo assim, ler em língua estrangeira implica colocar-se em contato com um texto produzido em condições culturais, muitas vezes, diferentes daquelas em que está inserido o leitor, de modo que o conhecimento de vocabulários e a transposição de uma língua para a outra, além de poder ser uma primeira dificuldade, não costuma ser suficiente em uma leitura crítica do texto, como aborda Caseira (2012) ao tratar dos equívocos como algo constitutivo da própria língua. É preciso considerar ainda que não existe uma relação direta entre as palavras e as coisas, como fica claro em Foucault (2015), pois a língua traz memórias, histórias e ideologias que exigem que o leitor se desloque a outras referências, a uma nova ressignificação de si como sujeito e como leitor.

Em consonância com a Lei Orgânica do Ensino Secundário foi publicado em 13 de novembro de 1945 a portaria n.º 556<sup>21</sup>, com instruções metodológicas para a execução do programa de espanhol no Brasil, que nos ajuda a situar um pouco melhor o espaço e as abordagens de leitura, no ensino específico de espanhol, institucionalizadas pela legislação desse período.

2) **O conhecimento do vocabulário, da ortografia, das formas e construções corretas** será sobretudo adquirido mediante considerações expedidas a propósito dos textos de leitura; dos fatos neles observados deduzirão os próprios alunos, auxiliados pelo professor, **as regras da boa linguagem consignadas na gramática expositiva**. 3) Recomenda-se, que, no **comentário da leitura** ou mesmo noutras ocasiões, o professor conduza as suas considerações de maneira que ache meio de falar, embora stunàriamente, nos grandes vultos da civilização espanhola e hispano-americana, principalmente escritores. Isto para que **os alunos não deixem o aprendizado colegial, sem saber, por exemplo, quem foi o Cid Campeador, El Grau Capitan, Santa Teresa, Carlos V, Isabel a Católica, Carlos III, Ramon y Cajal, Sarmiento, Bolivar, Suéve, Járez, Frauda**, etc. (BRASIL, 1945, *grifos nossos*).

Partindo desse excerto, fica explícita a relação direta estabelecida entre texto e gramática, em que o texto é reduzido ao conhecimento de vocabulário, ortografia, às formas de construção corretas e às regras de uma boa linguagem calcada na gramática expositiva. Ao mesmo tempo em que se atribui ao leitor uma relação de passividade frente ao texto, em que os fatos ali presentes na materialidade linguística precisam apenas ser observados e deduzidos. A literatura é limitada ao comentário de leitura destinado à exaltação de um ideal humano e de civilização, partindo de grandes nomes da história, ou seja, os cânones. Temos então uma prática de leitura direcionada de

---

<sup>21</sup> Essa portaria decretada pelo sucessor de Gustavo Capanema, o ministro Raul Leitão da Cunha, vinha estabelecer as diretrizes para o ensino de espanhol no Brasil, considerando a sua implantação em âmbito nacional no ano de 1942.

forma bastante específica, que não busca promover questionamentos históricos, políticos, sociais e culturais que mude efetivamente as condições do país, pelo contrário, tende a reforçar o sistema vigente de dominação e alienação de classes. Esse discurso de exaltação a uma cultura hegemônica ganha ainda mais força quando entra em uma ordem discursiva de verdade, fundamentada e institucionalizada pela legislação educacional de nosso país em um determinado período de nossa história, afetando, até mesmo, as relações com as leituras extraescolares.

Essas diretrizes do trabalho escolar com a leitura em língua espanhola parecem representar o que Ginzburg (2006, p. 12) e Street (2006, p. 471) criticam sobre a dificuldade e o reconhecimento tardio da cultura popular ou de outras manifestações culturais não hegemônicas enquanto cultura. As atitudes, crenças, códigos de comportamentos que fugiam aos padrões hegemônicos, até a primeira metade do século XX, foram considerados como uma distorção da cultura dominante, reconhecida, a princípio, como uma “cultura primitiva”. É importante entender que o próprio conceito de cultura em âmbito científico ocorrerá somente no final do século XIX, a partir do antropólogo britânico Edward Tylor, no cenário da Etnologia. A isso se acrescenta o próprio desinteresse da elite brasileira em questionar o que ela mesma preocupava-se em manter, inclusive dificultando o acesso à informação e à educação formal de qualidade. Isso se reflete na democratização precária e tardia de nossa educação e até mesmo na legislação sobre o ensino da língua espanhola durante a Reforma de Capanema, que contribuiu, em certo ponto, para uma base formativa elitista e culturalmente hegemônica.

É interessante notar que no mesmo período em que vigorou essa reforma no ensino, observou-se emergir e desenvolver nos estudos linguísticos e de ensino de línguas internacionais a Análise Contrastiva, que na sua vertente Forte, segundo Wardhaugh (1991, p. 44, tradução nossa) - ao considerar autores da época como Lado (1957), Fries (1945), Banathy, Trager e Waddle (1966) - a ideia que fundamentava esse conceito era a de que “É possível contrastar o sistema de uma língua – a gramática, a fonologia e o léxico – e o sistema de uma língua segunda com o fim de *predecir* as dificuldades com as que se encontrará um falante da segunda língua quando tente aprender a primeira”<sup>22</sup>. É possível observar que do final do século XIX, até esse

---

<sup>22</sup> es posible contrastar el sistema de una lengua –la gramática, la fonología y el léxico– y el sistema de una lengua segunda con el fin de *predecir* las dificultades con las que se encontrará un hablante de la segunda lengua cuando intente aprender la primera.

momento do século XX, ainda que ocorram algumas mudanças metodológicas no ensino de línguas e até mesmo na legislação, o foco continua sendo a estrutura, a língua como sistema, com base em uma norma linguística que estabelece o que é certo e errado. Com isso não estamos desconsiderando as contribuições da linguística estruturalista, do método estrutural e da própria gramática de estruturas no reconhecimento de diferenças e semelhanças fundamentais para a compreensão do funcionamento da língua, inclusive, a partir da Análise Contrastiva Forte é que se dará a Análise Contrastiva Fraca, em que passa a considerar o erro como parte constitutiva do ensino e aprendizagem de línguas, concepção ainda muito atual. Com isso, nossa intenção aqui é reconhecer as limitações desses métodos estruturalistas frente aos avanços alcançados no âmbito das teorias da linguagem até hoje, bem como sinalizar para a vulgarização dessas teorias estruturalistas como um processo natural no ensino de línguas, produzindo-lhe certas distorções.

Mesmo com tudo isso, segundo Leffa (1999), durante a Reforma de Capanema se formavam vários leitores ao final do ensino médio, inclusive em língua estrangeira. Essa informação, em um primeiro momento, pode parecer inquietante, principalmente se considerarmos os valores e as concepções de leitura institucionalizadas nesse período, as quais, aos olhos de hoje, são vistas como relativamente limitadas. Serrani (2005, p. 29) critica o caráter meramente utilitarista que o ensino de línguas, principalmente estrangeiras, assume em muitos casos e era exatamente a perspectiva de ensino que vigorava nesse período. Embora, aparentemente, cumprisse seus objetivos de formação no contexto em que se inseria.

[...] a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. **Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as élogas de Virgílio até os romances de Hemingway.** Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999, p. 11-12, *grifos nossos*).

Ainda que as abordagens e a concepção de língua fossem estruturalistas durante a Lei Orgânica do Ensino Secundário, o que refletia diretamente no entendimento e no trabalho com o texto e a leitura em sala de aula, as políticas linguísticas do país eram favoráveis ao ensino e a aprendizagem de línguas, principalmente pela sua carga horária semanal, sendo 8 horas de latim, 13 horas de francês, 12 horas de inglês e 2 horas de

espanhol, isso considerando um valor aproximado da média nacional (LEFFA, 1999, p. 12-13). É nítido que o espanhol ocupava um lugar periférico em relação às outras línguas ensinadas. Mas, ainda assim, observa-se uma grande preocupação das políticas linguísticas pela formação humanística do sujeito, isso em muito por reflexo do Estado Novo e o regime autoritário instaurado por Getúlio Vargas a partir de 1937, que visava à promoção e o desenvolvimento da nacionalização do país, ou seja, conhecer a língua do outro como afirmação do conhecimento nacional, de elevação cultural do país ou de uma pequena parcela de sua totalidade.

Destarte, não é de se estranhar que a portaria n.º 556 sobre a execução do espanhol no Brasil incentivasse o conhecimento de “grandes nomes da história”, do conhecimento da “boa literatura”, principalmente os cânones espanhóis. Isso nos dá muito a conhecer sobre quais eram os valores tidos como nacionalistas que essas políticas buscavam fomentar no contexto brasileiro, com base em uma educação de acesso seletivo e minoritário. Vemos, assim, a leitura em língua estrangeira como símbolo de status, promovida por uma elite brasileira com bases nacionalistas bastante questionáveis.

Considerando as teorias do letramento como o uso da escrita em sociedade, bem como os discursos, os valores e principalmente as ideologias atribuídas a esse uso, com base no letramento ideológico, vamos entendendo melhor quem eram esses leitores dos anos 40 e 50, suas possíveis origens familiares, sociais e seus interesses nas leituras que faziam dos originais em língua estrangeira. Nessa época, o acesso à educação e à prática da leitura funcionava como uma forma de distinção e segregação social em nosso país, já que a democratização do ensino só ocorrerá por volta dos anos 50 de forma bastante lenta e descomprometida com a realidade da massa populacional, com a finalidade de qualificar e migrar a mão de obra rural para o trabalho nas indústrias que começavam a ser implantadas em algumas cidades do país. Para atender a tais demandas, o primeiro projeto de ensino lançado pelo governo destinou-se a adolescentes e adultos da zona rural, com o intuito de alfabetizá-los ao longo de três meses de curso (Cf. CRUZ, GONÇALVES, OLIVEIRA, 2012).

Uma democratização do ensino, partindo dessas finalidades, sem a menor sombra de dúvida não possuía intenções de contemplar o ensino e a aprendizagem de línguas, menos ainda o trabalho com a literatura nas aulas de língua. Uma vez que a literatura pode não só problematizar a realidade como ressignificá-la, levando o leitor, muitas vezes, a pensar e refletir sobre suas próprias condições sociais e seus valores, no caso daqueles colocados à margem da sociedade, a refletirem sobre os discursos que os

oprimem e os marginalizam como sujeitos, bem como o reconhecimento da sua importância na manutenção das estruturas e no funcionamento da sociedade, como o fez o próprio Menocchio na Idade Média, o que levou à sua condenação e morte.

Frente a essas considerações, podemos inferir que os leitores que liam obras literárias em outras línguas e apreciavam o que liam durante os anos 40 e 50 do século XX, em geral, não eram os membros das famílias da zona rural ou dos trabalhadores industriais, de classe baixa, que em sua maioria eram analfabetos, ou se eram considerados alfabetizados, não iam muito além de assinar o próprio nome, justamente em função do descaso e da falta de políticas públicas comprometidas com a situação social e ensino formal desses grupos. Segundo o Censo de 1940, era alfabetizado

[...] aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de *alfabetizado* como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotada a partir do Censo de 1950 (SOARES, 2004, p. 7).

Esses leitores de literatura em língua estrangeira da metade do século XX, sem dúvida, salvo raras exceções, eram provenientes de famílias abastadas, que não só tinham condições de adquirir objetos de leitura, muito caros nessa época, como também possuíam tempo para essas leituras, consideradas meio de informação, mas ao mesmo tempo de ócio e entretenimento. Não raros casos, esses estudantes ao terminarem o Ensino Secundário iam se especializar em países da Europa. Dessa forma, considerando a legislação, as metodologias de ensino de línguas e o próprio espaço do texto literário nas aulas de línguas, não parece ser a escola exclusivamente a grande formadora de leitores em língua estrangeira, mas também as condições sociais e as práticas de letramento cotidiana desses estudantes, os ambientes os quais frequentavam (isso inclui a escola e a importância que ela dava ao ensino de línguas), a origem familiar e a própria valorização discursiva do texto literário e do livro nesse meio social, como forma de afirmação e manutenção do poder pelo conhecimento representado nesses objetos. Assim, segundo Britto (2011, p. 88) “Não é a leitura que conduz o indivíduo a novas formas de inserção social. É, ao contrário, o tipo de vínculo que ele estabelece que pode conduzi-lo eventualmente a ler certas coisas de certo jeito”.

Paralelamente a uma maior democratização do ensino às classes populares, ainda que ofertado de forma precária, esse cenário de valorização do ensino de línguas sofre



uma mudança drástica em 1961, quando entra em vigor o primeiro texto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>23</sup>, substituindo a Lei Orgânica do Ensino Secundário e antecedendo a ditadura de 1964<sup>24</sup>. Segundo Rodrigues (2010a), com a primeira LDB ocorre uma “desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras no país, já que o texto não faz uma única menção ao ensino ou oferta dessas disciplinas na grade escolar.

Em 1971<sup>25</sup> entra em vigor um novo texto da LDB e o ensino de línguas estrangeiras é mencionado como uma sugestão de ensino, junto a novas orientações curriculares, valorizando uma concepção instrumental no ensino de línguas. Somente em 1976<sup>26</sup> o Conselho Nacional de Educação (CNE) realiza uma emenda à legislação vigente e retoma a obrigatoriedade de oferta de uma língua estrangeira moderna no ensino.

Esse apagamento na legislação do ensino de línguas durante dez anos, agravado pelo contexto da ditadura no Brasil (1964 – 1985), que passa a controlar rigorosamente a circulação e o acesso pela população dos textos, contribui ainda mais para um abandono das práticas de leitura em língua estrangeira e do próprio trabalho com o texto literário nas aulas de língua. É nessa época, desde os anos 60, que vai ganhando força o discurso e o imaginário de que “a escola “não ensina bem as línguas estrangeiras” e, por isso, essa disciplina deve ser concebida como um conteúdo extracurricular, podendo ser estudada isoladamente, sem vínculos com as demais disciplinas que compõem a grade do Ensino Médio” (RODRIGUES, 2010a, p. 21-22).

---

<sup>23</sup> A primeira LDB publicada no DOU em 27 de dezembro de 1961 não faz uma única menção ao ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional, o que leva à composição de um cenário educacional, no que tange ao ensino de línguas, completamente diferente em relação ao desenvolvido durante a Reforma de Capanema. Contudo, essas novas diretrizes deixaram uma brecha para o ensino de línguas ao criarem os Conselhos Estaduais de Educação (CEE's), órgãos que passaram a ser corresponsáveis pela organização da estrutura curricular. Isso lhes permite incluírem as disciplinas de línguas estrangeiras na condição de disciplinas obrigatórias ou optativas. A criação dessas disciplinas acaba ocorrendo em quase todos os Estados brasileiros, uma vez que a legislação de 1942 havia desenvolvido uma estrutura escolar propícia para a oferta de várias línguas estrangeiras (Cf. RODRIGUES, 2010, p. 16-17).

<sup>24</sup> Ainda que o golpe militar de implantação da ditadura tenha ocorrido apenas em 64, é importante lembrar que em 61 já havia articulações políticas para isso, haja vistas o estabelecimento do regime parlamentarista de governo que vigorou de 1961 – 1962, em que retirava parte dos poderes constitucionais do presidente João Goulart, considerado de esquerda na época.

<sup>25</sup> A LDB de 1971 em si não trouxe mudanças significativas no que concernia ao ensino de línguas estrangeiras em relação à LDB de 1961, já que em ambos os casos o ensino de línguas estrangeiras continuou figurando entre as disciplinas complementares ao núcleo pedagógico (Cf. RODRIGUES, 2010a).

<sup>26</sup> A resolução de 1976 estabelece a obrigatoriedade do estudo de uma língua estrangeira moderna, sem especificar qual língua deveria ser ensinada, isso contribuiu para a predominância do inglês nas décadas seguintes, ao mesmo tempo em que leva a LDB de 1971 a diferenciar-se no ensino de línguas da LDB de 1961 (Cf. RODRIGUES, 2010a).

É intrigante e necessário nos atentarmos ao fato de que quando a literatura hispano-americana ganha circulação internacional (o Boom Latino-americano) dos anos 60 e 70, evidenciando o engajamento político e social dessa literatura, que abrange e fomenta um novo público leitor, o das massas populares, informando-o, conscientizando-o do seu papel e da sua importância na composição da América Latina, além também de ser o momento em que passa a ocorrer um maior entendimento acerca das variações linguísticas do espanhol, é justamente quando vemos silenciado o ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras. Essa mudança na legislação educacional dificultava o acesso, principalmente cultural e intelectual, a textos estrangeiros, produzidos em outras línguas, fechando algumas possibilidades para os brasileiros de acesso aos discursos políticos e sociais que se produziam no exterior.

Parece bastante favorável ao contexto de ditadura, o fato de na medida em que vão ampliando o ensino formal à população de baixa renda vemos nas décadas de 60, 70 e 80, de forma progressiva, o abandono ou a perda da importância do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, em consequência do detrimento de seu espaço no âmbito da legislação educacional do país. Podemos perceber que uma massa populacional formada para servir de mão de obra às indústrias do país e ao mesmo tempo de manobra aos mandos e desmandos de uma elite governante, não tinha porque ensinar-lhes línguas estrangeiras, pelo contrário, conhecer outras culturas, ideologias e formas de governo poderia colocar em risco a elite governante e os seus interesses, em um momento econômico que a mão de obra barata era fundamental para o progresso das indústrias e manutenção do monopólio dos grandes empresários. Além disso, o acesso difícil, privilegiado e exclusivo a determinadas informações e conhecimentos que se davam por meio das leituras, pelas formas que liam e acessavam certos textos, inclusive em línguas estrangeiras, serviam como status e meio de diferenciação da elite do país em relação à massa populacional que passava a ocupar as cadeiras das escolas.

Ao longo desse percurso o ensino de línguas vai se configurando como uma disciplina à margem do currículo escolar, principalmente a língua espanhola, que durante a Reforma de Capanema já ocupava um lugar periférico e simbólico em relação ao inglês, o francês e o latim. Quando em 1976 retoma a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna na educação brasileira, sem especificar qual língua, esse espaço será ocupado quase que exclusivamente pelo inglês, o que se justifica em uma primeira instância pelo crescimento econômico dos Estados Unidos que vende e impulsiona internacionalmente a ideia do inglês como uma língua universal de

comunicação, exportando um estilo de vida e um imaginário de mundo desenvolvido, em um momento mundial pós-guerra. O que conseqüentemente influencia nas práticas e no ensino e aprendizagem de línguas do Brasil. As explicações para essa predominância do inglês no ensino brasileiro, na época, segundo Moita Lopes (1999, p. 421-422),

Ora explicam o interesse pelo inglês, tendo em vista “o relativo isolamento cultural e linguístico do Brasil no hemisfério sul que favorece uma relação mais próxima com os Estados Unidos e (cada vez menos agora) com a Europa” (Gomes de Mattos & Wigdorsky, 1968, p. 470), ora justificam a falta de interesse pelo espanhol pela similaridade entre o português e o espanhol. Fatores como a Guerra Fria entre a então chamada União Soviética e os Estados Unidos, que colocaram o Brasil sob o foco de interesse dos Estados Unidos, não são focalizados, ainda que o ponto crucial da história que marca o aumento de interesse pelo inglês no mundo sob a influência americana seja indicado: o fim da Segunda Guerra Mundial. É o fim desta guerra que coincide com o início da Guerra Fria e a divisão do mundo em dois grandes blocos de poder econômico, situando o Brasil sob a influência americana. Estes fatos também explicam a pouca motivação pelo espanhol na época, contrastando, nitidamente, com o momento que vivemos hoje com a criação do Mercosul, que elevou o espanhol à posição de segunda LE mais estudada no Brasil. Os fatores de natureza sócio-política são, portanto, necessários para explicar o papel de predomínio que certas LEs passam a desempenhar na história.

Durante muitas décadas e ainda hoje, mesmo com o espaço que o espanhol vem conquistando no ensino, estudar língua estrangeira na maioria das escolas brasileiras significa estudar exclusivamente a língua inglesa. Esse cenário interfere diretamente nas produções acadêmicas sobre o ensino de línguas, em que a maioria delas ao longo de anos focaram o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Ao abordar o espaço da língua espanhola no contexto da Linguística Aplicada no Brasil, Paraquett (2009b, p. 43) chama atenção para o fato “de línguas estrangeiras como o Inglês e o Espanhol não terem sido reconhecidas como disciplinas iguais, ou mesmo similares, porque historicamente estivemos separados por razões de ordem política”. Historicamente, a partir dos anos 70 enquanto a língua inglesa expandia o seu espaço de atuação nas escolas e desenvolviam pesquisas na área, os profissionais de língua espanhola buscavam encontrar o seu lugar e estabelecer o seu espaço no contexto de ensino de línguas estrangeiras no país, inclusive por meio da formação de associações de professores de espanhol como a APEERJ no Rio de Janeiro e a APEESP em São Paulo, formadas logo no início dos anos 80, entre tantas outras que vão sendo formadas nos anos posteriores. Apesar da luta constante dos profissionais de língua espanhola pelo seu espaço no ensino regular, esse apagamento/silenciamento do espanhol imposto ao longo de décadas a nível legislativo e institucional no contexto brasileiro, bem como o predomínio da exportação

da cultura norte-americana a diversos países do mundo, nos dá a sensação, em plano nacional e internacional, em alguns momentos, de atraso das pesquisas de língua espanhola em relação às de língua inglesa, pelo número de produções e pelo seu impacto e adesão no meio científico, como se o direcionamento e as abordagens no ensino de línguas partissem sempre de uma generalização da língua inglesa.

Tal situação apresenta questões um tanto delicadas que merecem e devem ser discutidas como a hegemonia de uma língua única, de expressão global, que acaba por estabelecer um modelo de cultura que pode levar ao apagamento da diversidade cultural, ao mesmo tempo em que “cada língua estrangeira tem suas particularidades e que sua aprendizagem no Brasil determina, como mínimo, o confronto entre essas línguas e a nossa” (PARAQUETT, 2009b, p. 44). Frente a questionamentos como esses e tantos outros, as pesquisas na área de língua espanhola têm ganhado força e apresentado resultados significativos em âmbito nacional e internacional, principalmente nos últimos anos, por um esforço coletivo dessa comunidade de pesquisadores, mas ainda há um caminho longo e árduo a ser trilhado.

Durante o período em que o espanhol tornou-se quase ausente do ensino regular brasileiro, que vai dos anos 60 até o começo do século XXI, abrangendo um período de quase meio século, bem como todas as outras línguas modernas possíveis de serem ensinadas, para dar espaço ao inglês e em menor grau ao francês, muito se desenvolveu no campo das teorias linguísticas e no ensino de línguas. Em 1978 começa a ser discutido no Brasil o enfoque comunicativo, tendo surgido na Europa com o objetivo de ensinar línguas estrangeiras aos adultos imigrantes, em função da abertura do Mercado Comum Europeu, tal enfoque seria ainda uma reação ao audiolingualismo e à visão estruturalista de língua, que vigoravam até então, isso segundo Mascia (1999, p. 123–7). Essa abordagem de ensino vai se desenvolvendo, ganhando força e tomando espaço nas salas de aula, entendendo a língua como instrumento de comunicação e interação social, promovendo o trabalho de habilidades pragmáticas, semânticas e discursivas, ainda que Mascia (1999, p. 127) faça algumas ressalvas ao trabalho com essa última habilidade, por centrar-se no indivíduo como sujeito racional, individualizando-o, aproximando, assim, da perspectiva dos métodos anteriores, mais estruturalistas e desconsiderando a heterogeneidade do aprendiz, a partir de um olhar discursivo homogeneizador. Nessa concepção privilegia-se o trabalho em pares e tem-se no professor a figura de um mediador/facilitador do conhecimento, capaz de considerar questões relacionadas ao

filtro afetivo do aluno (ansiedade, motivação, etc.) e o erro como um instrumento de identificação das dificuldades do estudante.

Essa abordagem, por suas limitações, principalmente a nível discursivo, receberá duras críticas posteriormente, como se nota em Kulikowski, González, N. (1999, p. 14), em que as pesquisadoras criticam o fato do enfoque comunicativo haver reduzido a língua a um conjunto de modelos adotados para transmitir algo a alguém, em que o foco estaria na inteligibilidade da mensagem, a partir de situações supostamente “autênticas”, mas que na verdade traziam em seu desenvolvimento, muitas vezes, estereótipos culturais e ideologias questionáveis. Contudo, entre avanços e limitações, é preciso reconhecer que a abordagem comunicativo possibilitou, aos poucos, a retomada da literatura e de sua leitura nas aulas de língua estrangeira, ainda que o foco não fosse o texto literário, antes, ele se tornou um pretexto para atividades de leitura e escrita, de compreensão e produção auditiva (leitura em voz alta), com foco na oralidade.

Mas é preciso reconhecer que a partir desse momento os estudos sobre língua e linguagem no ensino de línguas começam a tomar outra proporção, tanto no contexto nacional como internacional. Ainda em 1978 ocorre o primeiro congresso brasileiro de Linguística Aplicada (LA), na Universidade Federal de Santa Catarina, em que a LA começa a despontar e aos poucos vai estabelecendo seus limites e marcando o seu espaço em relação às outras áreas de estudos da linguagem.

A Análise do Discurso (AD) que havia iniciado a sua trajetória na França nos anos 60, ganhando força e consistência durante os anos 70, a partir de Pêcheux e Foucault, com a morte de ambos no começo dos anos 80 deixam um legado às ciências humanas da França que se espalhará por inúmeros lugares, encontrando um terreno fértil no contexto das pesquisas brasileiras (Cf. GREGOLIN, M., 2006, p. 11-16). É notório o fato de que a entrada da AD no Brasil se dará via Pêcheux e, somente anos mais tarde, também por Foucault. Isso, a partir de semelhanças e diferenças ao seu desenvolvimento na França, haja vistas a perda de sua força após a década de 80 no velho continente, exatamente quando ela chega ao Brasil e vai progressivamente se consolidando em nosso país, encontrando um cenário e um contexto diferente ao que se tinha na França. Segundo Piovezani, Sargentini (2011, p. 15) acerca das semelhanças no desenvolvimento da AD em ambos os contextos

no campo brasileiro, de modo análogo ao que ocorrera na França, a implementação e a consolidação da AD deram-se por meio da especificidade do discurso como objeto teórico ante noções como a de fala, comunicação,

texto e interação, por exemplo. Se outras vertentes dos estudos linguísticos se debruçam sobre vários aspectos dos usos da língua, somente a Análise do Discurso busca descrever e interpretar a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos na sociedade, mediante a articulação necessária e indissociável da língua com a história. Em meio às relações sociais de acordo e de disputa das condições de produção, é a ordem do discurso que controla o dizer e produz o sentido, ao engendrar as práticas que estabelecem limites para a interpretação diante da constitutiva polissemia da linguagem.

Por este excerto fica clara a relação da AD com o social, a sua preocupação em entrelaçar língua e história na produção dos sentidos que circulam em um dado período e sociedade, através de constantes disputas ideológicas, que envolvem força e poder na busca pelo controle do dizer, em estabelecer as relações entre o legítimo e o ilegítimo. Esses conceitos base da AD levam, ao longo do seu desenvolvimento, a um deslocamento e a uma nova configuração do sujeito dentro das teorias linguísticas:

O sujeito do discurso não é apenas o sujeito ideológico marxista-althusseriano, nem apenas o sujeito do inconsciente freudo-laciano; tampouco, não é apropriado afirmar que esse sujeito seja uma mera adição entre essas partes. O que vai fazer a diferença desse sujeito é o papel de intervenção da linguagem, na perspectiva de materialidade linguística e histórica que a AD lhe atribui (FERREIRA, 2003, p. 40).

Neste excerto a pesquisadora nos esclarece sobre a importância do sujeito nas concepções da AD, que tem seu papel redimensionado no seio da linguagem, como um sujeito capaz de compreender, produzir e interpretar sentidos. Essa concepção de sujeito proposta pela AD refletirá diretamente nas pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de línguas durante a década de 90 e também desse início de século. Moita Lopes, ao discutir sobre a Linguística Aplicada no país até o final da década de 90 e seus possíveis rumos para o século XXI, sinaliza para

Abordagens que se centram em visões socioculturais da cognição e da linguagem parecem estar atraindo um grande número de pesquisadores. A área parece que será cada vez mais informada por teorias que veem o discurso e a aprendizagem como situados na e constitutivos da vida social, levando à compreensão de que o aprendiz tem uma sócio-história do qual é participante com suas marcas sociais. A vinculação do aprendiz a sua sócio-histórica parece ser essencial para a compreensão dos processos de ensinar/aprender LEs. Isso quer dizer que antevemos o uso de teorias sobre o discurso e aprendizagem que, claramente, reconhecem que o aprendiz/participante do discurso tem corpo (classe social, gênero, sexualidade, raça etc.) e não somente estrutura cognitiva (MOITA LOPES, 1999, p. 434).

Essas considerações de Moita Lopes aliadas a um percurso histórico do século XX sobre as práticas, abordagens e metodologias no ensino de línguas, nos dão a observar um

deslocamento do foco nas estruturas da língua para a individualidade do aluno, deixa-se de pensar exclusivamente como se ensina para entender também como se aprende.

Durante quase meio século (1961 – 2005) de ausência do espanhol na legislação educacional brasileira se faz marcante o avanço das teorias linguísticas ocorridas durante esse período, ao mesmo tempo em que pesa sobre as pesquisas da área de espanhol a falta de atuação de professores de espanhol no ensino regular, capaz de propiciar cenários autênticos de ensino da língua que poderiam corroborar na ampliação do desenvolvimento de pesquisas empíricas na área específica do espanhol.

Nesses quase cinquenta anos ocorreram mudanças significativas em várias *disciplinas*, que refletem diretamente nas concepções, metodologias, crenças, imaginário e nos discursos atuais sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Mesmo passados quase doze anos da promulgação da lei 11.161, em que o espanhol deveria ser, até então, de oferta obrigatória nas escolas e de matrícula facultativa aos alunos do ensino médio, essa marginalização do seu ensino, durante décadas, no contexto escolar ainda nos é cara e afetou diretamente na execução da referida lei.

Estamos entendendo nesta pesquisa o conceito de disciplina a partir de Foucault (2014, p. 28-9, *grifos nossos*)

[...] uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos [...] não é um sentido que precisa ser redescoberto, nem uma identidade que deve ser repetida; é **aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados. Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente proposições novas.**

Nessa linha de Foucault, a disciplina é um controlador de discursos, na medida em que regula certos dizeres dentro do seu campo de análise. Para que uma teoria ou objeto seja incorporado dentro de uma disciplina eles precisam respeitar determinadas regras, definições, técnicas e instrumentos, isso contribuirá na sua aceitabilidade e adesão ao inserir-se ou não, a partir disso, em uma ordem discursiva de verdade, do científico, valorizado por determinada disciplina. Ao mesmo tempo em que esses discursos estão sujeitos a constantes reformulações, que levam à construção de novos enunciados, com vistas a uma contínua atualização das disciplinas e do conhecimento, que tem por intenção responder às necessidades do seu tempo. Nesse processo de “[...] formular, e de formular indefinidamente proposições novas”, próprio do desenvolvimento das disciplinas é que começa a ser pensado e a ganhar força nos anos

90 a abordagem interdisciplinar, entendida como o processo de duas ou mais disciplinas que se aproximam com a finalidade de alcançar um conhecimento mais abrangente, diversificado e unificado sobre um determinado assunto. Disso vem o conceito de transdisciplinar, que ganhará força com a realização do primeiro congresso mundial de transdisciplinaridade – Portugal (1994), em que adotam a Carta de Transdisciplinaridade<sup>27</sup> composta por várias considerações, catorze artigos e um artigo final, em que estabelecem alguns princípios que passam a fundamentar e conduzir as diretrizes desse conceito, nas diferentes disciplinas que o adotam, sem o domínio de uma disciplina sobre a outra, de forma que a intersecção entre elas se dê por aquilo que as atravessa e as ultrapassa, com vistas à promoção de um conhecimento capaz de reconhecer os diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes que compõem a vida e as relações humana.

Nota-se que os discursos acadêmicos sobre a disciplina entram em uma nova ordem discursiva, mais flexível em relação às bases metodológicas positivistas e estruturalistas de outros tempos. Temos assim, dos anos 70 até o final dos anos 80 uma mudança progressiva nos paradigmas, na seleção dos objetos e na própria concepção do “fazer científico” sobre o ensino de línguas, estabelecendo certo distanciamento das bases positivistas e estruturalistas que a sustentaram fortemente no início do século XX, para aos poucos, durante os anos 90, ir consolidando-se o pensamento voltado para o sujeito, sua cultura, dando espaço às questões de classe e origem social que afetam a dinâmica da sala de aula e o próprio processo de leitura e de formação do leitor, que passa a ser entendido também como um produtor de sentidos do texto, abrindo espaço para pensar a leitura enunciativa e sócio-interacionista. Assim, temos ao longo desses anos da segunda metade do século XX um processo de mudança nas concepções metodológicas que de forma resumida vão da dominação de uma perspectiva behaviorista de ensino, passando por um paradigma cognitivista até chegarem à concepção sociocultural de ensino.

Nos anos 90, e em determinada medida até hoje, os discursos que fundamentam o interdisciplinar e o transdisciplinar como aquilo que atravessa e ultrapassa todas as disciplinas, sem que essas percam suas identidades, é uma resposta às necessidades da

---

<sup>27</sup> FREITAS, L.; MORIN, E.; NICOLESCU, B.. Carta de transdisciplinaridade. In: *Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade*, 1994, Convento de Arrábida, Portugal. Disponível em <<http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>> Acesso em 18 jun. 2016.



contemporaneidade, de entender o ensino e aprendizagem na vida, com vistas a uma formação social e global do aluno. Esses são alguns dos discursos que vão se firmando ao longo dos anos 90, ganhando novos contextos e proporções a partir desse começo de século XXI, dando base a presente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996<sup>28</sup> e às Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) de 2006<sup>29</sup>.

Com o percurso histórico que traçamos até aqui, acerca de algumas perspectivas de ensino de línguas no Brasil ao longo do século XX, considerando algumas metodologias e concepções de língua, além da influência dos discursos sócio-políticos e de base legal nesse cenário, com foco na língua espanhola, de forma mais precisa na leitura e no uso do texto em sala de aula. Acreditamos ter sido possível perceber que se por um lado a leitura pode ser forma de acesso à cultura e à informação, com vistas a uma maior equidade social, funcionando como ferramenta de combate à segregação, por outro lado ela também é meio de manutenção do poder e de perpetuação das desigualdades. Entender esses embates discursivos e históricos, de imbricamentos e descontinuidades dos dizeres, que fundamentam as práticas com a leitura em sociedade, possibilita um olhar mais amplo sob as relações humanas e as bases que sustentam a organização social da qual fazemos parte.

Tudo isso nos remete a epígrafe do começo desse capítulo “O Brasil foi “inventado” de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos” (FREIRE, 1989, p. 21). Nessa reinvenção do Brasil qual é o papel que nos cabe como docentes e na formação de leitores? Considerando Freire (1989), se a educação é um ato político, qual lado tomamos nesse ato e a favor de quem e do que lutamos? Na subjetividade da qual somos constituídos, na multiplicidade dos discursos que nos fazem sujeitos heterogêneos e ao mesmo tempo nos condicionam, por antecederem à nossa própria existência individual, qual é o nosso papel? Entender os discursos em sua recorrência histórica, na nossa própria constituição identitária docente, nos tornam professores mais conscientes no exercício cotidiano de nossa profissão.

---

<sup>28</sup> A LDB de 1996 mantém a resolução de 1976 realizada à LDB de 1971 sobre a obrigatoriedade da oferta de uma língua estrangeira moderna no Ensino Médio e acrescenta que poderá ocorrer a oferta de uma segunda língua como optativa de acordo com as condições do estabelecimento. Foi nesse espaço que se inseriu a lei 11.161, em que uma das duas línguas oferecidas deveria obrigatoriamente ser ocupada pelo espanhol, fosse em caráter optativo ou obrigatório.

<sup>29</sup> As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), em que dedicam uma seção a tratar exclusivamente do ensino da língua espanhola, têm por objetivo servir de apoio à prática do professor direcionando suas abordagens no ensino, o que evidenciou o retorno dessa língua nas diretrizes educacionais do país, o que é bastante significativo para a área em âmbito educacional e legislativo.

Assim, conhecer mais sobre a leitura no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, sabendo que em muitos momentos ela serviu mais ao gosto de uma elite, do que efetivamente ao combate das desigualdades, contribui para traçarmos novos rumos para o trabalho pedagógico com a leitura, em direção a esse Brasil que ainda hoje precisa ser reinventado de uma forma mais horizontal.

Frente ao que foi apresentado, tais discussões nos ajudam a direcionarmos melhor nossas análises, observando como essa memória discursiva<sup>30</sup> sobre o ensino de línguas se atualiza e se manifesta nas respostas dadas pelos professores de espanhol durante o desenvolvimento do questionário e a realização das entrevistas, que serviram de base para a coleta de nossos dados. Com isso, acreditamos ter sido possível situar melhor o lugar de dizer do professor de língua espanhola, entendendo de forma mais precisa os discursos aos quais se filiam ou se distanciam desde uma concepção histórica sobre determinadas formas de ensino ao que concerne a leitura em língua estrangeira.

---

<sup>30</sup> O termo *memória discursiva* foi cunhado por Courtine em 1981 e retoma alguns pontos do trabalho de Foucault. Trata-se da relação que um discurso mantém com outros discursos, possibilitando que sejam localizadas as formulações discursivas que são repetidas, reformuladas e atualizadas, bem como aquelas que são negadas e silenciadas. Nesse aspecto estabelece-se uma relação intrínseca entre língua e história, na qual está presente o interdiscurso, como instância de formação, transformação e repetição dos elementos de uma determinada formação discursiva, constituindo-se peça chave no deslocamento das fronteiras de determinada formação discursiva. Por essa esteira de pensamento, Courtine (1981) considera que é no interior do interdiscurso que se pode identificar certa memória dentro de uma determinada formação discursiva. Para saber mais sobre o conceito de *memória discursiva* consultar: COURTINE, J.-J. Analyse du discours politique. In: *Langages* 64. Préface de Michel Pêcheux. Paris, Larousse, 1981.

## CAPÍTULO 2

### NO DESFECHO DA NARRATIVA: SÃO OS PROFESSORES DE ESPANHOL QUE NARRAM. ELES SÃO LEITORES.

*[...] por que não avaliamos e escolhemos profissionais como advogados, administradores, dentistas e engenheiros segundo suas preferências literárias. Por que, quando se trata de profissionais como esses, a leitura da literatura profissional especializada publicada em revistas especializadas é prova de suas competências, mas, quando se trata das professoras, a leitura de tipo profissional é considerada mais uma evidência de uma falha geral na sua educação formal? (KLEIMAN, 2008, p. 45).*

#### **2.1 O espaço do espanhol no Brasil e a formação de professores: onde estávamos, onde estamos e para onde vamos?**

O século XXI iniciou-se apresentando um cenário bastante positivo para o fortalecimento do ensino e aprendizagem da língua espanhola no contexto brasileiro, isso em função de diversos fatores como o processo de globalização, que acaba propiciando uma aproximação entre as línguas e as culturas de diferentes povos, acompanhado pelas políticas do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e também por um esforço coletivo de professores e pesquisadores da área que, nas últimas décadas, vêm se empenhando cada vez mais para estabelecer o seu espaço no ensino por meio da criação de diversas associações de professores de espanhol espalhadas por todo o Brasil, tais como a criação da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), que vem organizando diversos eventos científicos da área, fomentando um maior número de pesquisas no âmbito acadêmico.

Todos esses fatores contribuíram para que em 2005 fosse decretada a Lei 11.161, conhecida como “lei do espanhol”, segundo a qual

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio (BRASIL, 2005).

Como considera Rodrigues (2010b), a lei 11.161 se estabelece a partir das brechas presentes nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei 9.394,

Art. 36, parágrafo III será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, uma das línguas ofertadas, seja em caráter obrigatório ou optativo, deve ser a espanhola, o que a princípio trouxe vários aspectos positivos para a área como um todo, entre os quais podemos mencionar a publicação, pelo Ministério da Educação (MEC), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Conhecimentos de Espanhol (MEC/SEB, 2006), distribuindo-as aos professores de espanhol do Ensino Médio nas escolas públicas, o que Rodrigues (2010a) e Daher (2006) veem como positivo. Esse documento pretende orientar os professores de espanhol em suas práticas, sugerindo uma abordagem sociointeracional, sem impor metodologias e conteúdos, ao mesmo tempo em que contribuiu para a reinserção do espanhol dentro de um discurso da oficialidade, do legítimo que se impõe por esses documentos e que não se via, no âmbito da língua espanhola, desde os anos 60, como é analisado por Rodrigues (2010b). Em outra direção, essa mesma lei trouxe diversas problemáticas como, por exemplo, uma possível formação de professores de espanhol feita às pressas para atender uma suposta demanda imposta pela lei 11.161. Conforme a autora, esses diferentes desdobramentos da “lei do espanhol” advêm, entre outras coisas, das diferentes interpretações que envolvem o Direito, o discurso jornalístico nas mídias de massa e o meio acadêmico.

Especificamente sobre a formação de professores, nas mídias de massa, principalmente da Espanha, após aprovação da “lei do espanhol” em 2005, ganha circulação o discurso de que o Brasil careceria de mão de obra qualificada para atender à nova demanda do espanhol no país. Esse discurso sobre a carência de professores de espanhol não é algo que surge com a lei 11.161, mas retoma questões históricas, que precisamos entender. Tendo isso em vista, na primeira LDB em 1961, Rodrigues (2010b) considera que ocorre uma ruptura da memória discursiva sobre o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que o ensino de qualquer língua estrangeira deixa de figurar entre as disciplinas obrigatórias do ensino regular e por dez anos não será nem mesmo mencionado na legislação do país. Isso reflete diretamente na formação de professores de espanhol, já que não existe a demanda do seu ensino e nem a absorção da mão de obra formada pelo mercado de trabalho.

Durante as décadas seguintes é impulsionada a instalação de escolas de idiomas no Brasil em que os professores de espanhol passam a atuar de forma não oficial, ao

mesmo tempo em que se acompanha uma mudança acerca do valor simbólico do ensino das línguas estrangeiras no país. Se até a primeira metade do século XX as aulas de línguas estrangeiras estavam relacionadas à formação humanística e intelectual do sujeito, fundamentada no valor simbólico da arte e da literatura, como aborda González, M. (2011), na segunda metade desse mesmo século vemos uma mudança progressiva nesses paradigmas de valorização das línguas estrangeiras, direcionada ao mercado de trabalho, envolvendo questões econômicas e de qualificação profissional do sujeito.

Esta identificação educação = trabalho = economia, ensino = mercado, não passará incólume pela questão da oferta de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras: o aumento de anos de seu estudo obrigatório parece ter sido a solução encontrada na LDB de 1996 para resolver os problemas de **fracasso/insucesso de seu ensino nesse contexto**, aos que nos referimos anteriormente; neste sentido, além do nível Médio, as línguas estrangeiras passaram a ser obrigatórias também nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental. (RODRIGUES, 2010b, p. 101, *grifos nossos*)

A partir dessa citação, nota-se um descompasso dos anos 60 aos anos 90 entre o contexto escolar que coloca o ensino de línguas à margem do currículo, em relação às demandas sociais e de mercado que vão surgindo acerca desse ensino, uma demanda que aumenta com o passar dos anos. Essa disjunção passa a ser compensada pelas escolas de idiomas presentes no país, de modo que a valorização simbólica do ensino de línguas, como meio de ascensão cultural e de status social (Cf. CELADA, 2002), não advém da concepção do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas regulares, mas sim daquelas que se aprendem nesses centros privados e de acesso exclusivo aos que podem financiá-los. Esse cenário contribuiu para o fortalecimento da representação de que “não se aprende línguas estrangeiras na escola e de que para isso é preciso ter acesso a cursos particulares”. Ainda hoje essa representação está tão enraizada em nossa cultura que, durante a coleta de nossos dados, apareceu na fala de alguns professores para justificar a desmotivação dos alunos durante as aulas de espanhol, configurando entre as dificuldades consideradas pelos docentes na formação de um leitor em língua estrangeira.

Fica nítido que, ao longo dessas décadas, a formação de professores e, de modo mais específico, a formação de professores de línguas não foi uma preocupação das políticas públicas e nem de nossos governantes. Segundo Daher (2006, p. 9, tradução nossa) O estado do Rio de Janeiro nos anos 80 “costumava recorrer muitas vezes a nativos de países de língua espanhola, sem formação específica para o exercício do

magistério -, hoje vinte e um anos depois, nesse estado, o quadro é muito diferente”<sup>31</sup>. Mas, longe de se limitar a esse contexto, segundo Picanço (2003, p. 20) acerca do ensino de espanhol na Faculdade de Educação Superior do Paraná (FESP),

A professora Regina Celi começou a aprender espanhol em casa, com o pai (o professor Frigério), e depois como aluna do Colégio Sagrado Coração, na década de 60. Começou a atuar como professora de espanhol preparando alunos para o vestibular. Formada em Administração de Empresas, começou a dar aulas na Faculdade de Estudos Sociais (FESP), substituindo o professor Frigério, em meados da década de 80.

No final dos anos 80 e começo dos 90 com o início do estreitamento das relações políticas do Brasil com países vizinhos, falantes do espanhol, essa língua começa a ganhar mais espaço e visibilidade no ensino e contexto nacional. O descaso e apagamento do ensino da língua espanhola e, posteriormente, a necessidade e maior valorização de sua aprendizagem contribuem para a emersão de enunciados como “Professores de espanhol que são imediatamente absorvidos por esse mercado ávido que, é oportuno dizê-lo, nessa situação de emergência aceita também falantes nativos sem formação específica, estudantes e até principiantes com uma formação precária”<sup>32</sup> (KULIKOWSKI, GONZÁLEZ, 1999, p. 12, tradução nossa).

Essas considerações de Kulikowski, González (1999), Daher (2006) e Picanço (2003), em alguma medida retomam e reafirmam o discurso da falta de profissionais na área de espanhol em um dado momento histórico. Esse discurso foi fundamental durante os anos 90 para ampliar o número de cursos e de contratações de docentes nas Universidades brasileiras que se dedicavam à formação de professores de espanhol.

Contudo, após a lei 11.161, esse discurso é retomado pelas mídias de massa, fora do âmbito acadêmico, com vistas a (ou indiretamente acabaram servindo para) legitimar a necessidade e importância da implantação do projeto nomeado como *Oye!* no estado de São Paulo<sup>33</sup>. O objetivo desse projeto foi oferecer cursos de espanhol *online*, com carga horária de 600 horas e duração de 18 meses, a professores licenciados nas mais

<sup>31</sup> solía recurrir muchas veces a nativos de países de lengua española, sin formación específica para el ejercicio del magisterio -, hoy veintiún años después, en ese estado, el cuadro es muy distinto. (DAHER, 2006, p. 9)

<sup>32</sup> profesores de español que son inmediatamente absorbidos por ese mercado ávido que, es oportuno decirlo, en esa situación de emergencia acepta también hablantes nativos sin formación específica, estudiantes y hasta principiantes con una formación precaria.

<sup>33</sup> Para saber mais sobre a relação entre a formação de professores e o projeto *Oye!* Consultar: CRUZ, Edilson da Silva. *O projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil: a crise, desregulação e resistência(s)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/disponiveis/48/48134/tde-14092016-163458/>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

diversas áreas e atuantes no estado de São Paulo. No final do curso esses docentes estariam “aptos” a assumirem as aulas de espanhol. A intenção era formar 7.500 professores por ano, ao longo de 6 anos, contabilizando um total de 45.000 professores de espanhol que atenderiam uma média de 5 milhões de estudantes.<sup>34</sup>

No caso, o Banco Santander, mediante um convênio com a Administração Pública Educativa, contaria com o apoio do Instituto Cervantes na elaboração dos conteúdos que seriam contemplados ao longo do curso, e às Universidades caberia o papel de “intermediar” esse processo, o que contribuiria para autenticar e legitimar a qualidade formativa desses professores ou talvez até menos que isso, apenas servir de “apoio” a uma formação de professores alheia às próprias instituições públicas do país. Segundo Paraquett (2009c, p. 2), ao realizar um levantamento acerca das várias notícias nacionais e internacionais que estavam circulando na imprensa sobre esse assunto, posicionando-se criticamente em relação a elas, comenta a respeito do interesse do governo federal brasileiro e espanhol, de que o primeiro convertesse parte de sua dívida com o segundo na formação de professores de espanhol.

Rapidamente, várias universidades federais e estaduais de São Paulo se organizaram em protesto contra o projeto *Oye!*, elaborando um manifesto que não demorou muito a conseguir mais de 600 assinaturas de profissionais da área mobilizados pela situação, ganhando apoio de tantas outras universidades do país<sup>35</sup>. Nota-se com isso certa união desse coletivo de professores, bem como uma tomada de consciência da sua força e importância no contexto nacional. Entre tantas preocupações que assolavam o grupo nesse momento após a lei 11.161, decretada em 05 de agosto de 2005, estava a de que “Emitir diplomas, formar professores, compete ao MEC brasileiro e não ao espanhol. E o que nos parece mais sério é envolver essa negociação com o pagamento de dívidas” (PARAQUETT, 2009c, p. 3).

---

<sup>34</sup> Esses números, informações sobre o projeto *Oye!* e a carência de professores de espanhol no Brasil foram apresentados em várias notícias, como <http://noticias.universia.es/ciencia-nt/noticia/2006/09/07/678901/banco-santander-universia-presentan-oye-proyecto-enseñar-español-45-000-profesores-brasil.html>, <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/221-noticias/2107596713/3805-sp-1599746398>, <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/2806-mec-firma-acordo-para-formacao-de-profesores-de-espanhol>, [http://cultura.elpais.com/cultura/2013/01/14/actualidad/1358186986\\_997230.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2013/01/14/actualidad/1358186986_997230.html), <http://www.abc.com.py/edicion-impres/internacionales/faltan-12000-maestros-de-espanol-en-brasil-63068.html>. Acesso realizado em 18 jun. 2016 e também discutidos em publicações científicas, Paraquett (2009c) e González (2009).

<sup>35</sup> O manifesto na íntegra encontra-se disponível em <<http://www.adusp.org.br/index.php/149-defesa-da-universidade/ead/358-manifesto-protesta-contra-projeto-oye-de-espanhol-para-profesores-da-rede-estadual>> Acesso realizado em 18 jun. 2016.

Nessa mesma direção, González (2009) a partir de uma série de questionamentos<sup>36</sup> vai tecendo seus argumentos a fim de mostrar como o projeto *Oye!* estava mais direcionado a uma questão de mercado e capital aos interesses do governo brasileiro e espanhol, isto é, expansão do mercado livreiro, visibilidade nacional e internacional, estreitamento das relações políticas, etc., do que uma preocupação efetiva com a formação de professores e o cumprimento da lei 11.161.

Toda essa euforia do governo com medidas realizadas um pouco às pressas, motivada pela intenção de atingir números, desconsidera a importância de se construir uma formação de língua espanhola sólida, socialmente engajada, capaz de contemplar questões sociais, culturais, políticas, ideológicas, entre outros aspectos próprios do ensino de línguas estrangeiras, que são capazes de promoverem condições de reflexão e transformação na vida dos alunos, no modo de encararem o cotidiano e de se posicionarem frente aos problemas do dia a dia.

Devido a toda essa pressão da área de espanhol, desde universidades, associações de professores, produções e circulações de publicações manifestando desacordo aos caminhos que estavam sendo percorridos pelo governo, com uma formação de professores feita às pressas e sem vistas à qualidade do ensino, fez com que o projeto *Oye!* recuasse.

Esse entrecruzar de enunciados acerca da formação de professores retomam discursos antigos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, como, por exemplo, a ideia muito difundida, ainda hoje, de que nativos, mesmo sem formação específica, ensinam melhor a língua do que estrangeiros ou que uma formação rápida e às pressas seria suficiente para atender a uma suposta “demanda” imposta pela lei 11.161. Essas premissas desconsideram toda a formação do professor em didatizar e planejar conteúdos, traçar objetivos de aula, entre tantas outras funções, como a própria formação cidadã do aluno que é atribuída, entre outros, ao professor e à escola. Nota-se, uma desvalorização acerca dos saberes do professor, que atua como arquivo geral, possibilitando a imersão desses discursos, tanto aqueles que reconhecem a importância de uma boa formação do professor de línguas e dos seus saberes, como aqueles que os banalizam.

---

<sup>36</sup> Alguns dos questionamentos da autora apresentados ao longo de seu texto são “Até que ponto há, de fato, a intenção de implementar o ensino do espanhol por parte de nossos governos, em especial os estaduais, responsáveis pela implantação dessa lei, que é federal?”; “Até que ponto esses governos estão dispostos a tomar para si essa tarefa e não entregá-la a organismos estrangeiros e alheios aos nossos meios, com interesses que não são os nossos?”; “Quantos estados ou municípios promoveram concurso?”; “O que é, afinal, formar professores que possam assumir um ensino dessa natureza?”.



A concepção de arquivo, segundo Foucault (2015), não tem a ver com documentos e textos guardados dentro de uma cultura, mas diferente disso define as próprias condições de produção do enunciado e ajuda a explicar as razões que levam à realização de um dizer, logo, sua filiação a determinado discurso e não outro, isto é, o arquivo rege o próprio sistema de enunciabilidade e do que se pode/deve ser enunciado tanto na singularidade do acontecimento, bem como na sua recorrência e retomada histórica. Nas palavras de Foucault (2015, p. 158-9), o arquivo é

[...] o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa: é o *sistema de seu funcionamento* [...] é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria [...] ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o *sistema geral da formação e da transformação dos enunciados*”.

A partir do conceito de arquivo é possível observar a descontinuidade dos enunciados que constituem o discurso sobre a falta de mão de obra qualificada de professores de espanhol no Brasil. Se no passado, durante os anos 90, a apropriação, afirmação e atualização frequente desse discurso no âmbito acadêmico levou a que fosse ampliada a área de espanhol nas instituições brasileiras, dando-lhe maior força e importância no cenário nacional, de forma mais recente, a partir da lei 11.161/2005 em que esse discurso da falta de profissionais de espanhol é apropriado pelas mídias, principalmente espanholas, articulando-se e contribuindo com um plano governamental brasileiro de formação de professores de espanhol às pressas, temos um efeito inverso ao dos anos 90, posto que esse discurso deslegitima o papel de formação de professores de espanhol atribuído às Universidades brasileiras. Nesse conflito de interesses o discurso acadêmico passa a negar ou a ponderar acerca do que outrora afirmava, classificando o discurso da falta de mão de obra de professores de espanhol como eufórico, apressado e bastante duvidoso, segundo Daher (2006), Paraquett (2009c) e González (2009).

Nesse sentido, o discurso acadêmico da área de espanhol que emerge nesse começo do século XXI, afirmando haver um número considerável de professores de espanhol, reconhece o desenvolvimento da área alcançado progressivamente desde os anos 90, com formação de milhares de professores desde então. O cenário de atuação e formação de professores de espanhol que temos atualmente, ainda que não seja o ideal, está longe daquele que viu formar-se dos anos 60 até o final dos anos 80 durante a

desoficialização do espanhol no ensino, o qual as mídias de massa no Brasil e na Espanha têm buscado retomar e afirmar após a lei 11.161.

Observa-se que esse discurso midiático sobre a carência de profissionais de espanhol no Brasil tende a tornar-se cada vez mais questionáveis, posto que os enunciados que circulam no cenário acadêmico sobre o tema vêm justamente negar ou ponderar sobre essa falta que outrora era afirmada. Percebe-se aí uma descontinuidade e uma ressignificação desses discursos relacionados à formação de professores, que recupera, por meio do arquivo, um já dito, ao mesmo tempo em que traz novas significações e representações no que se enuncia, inclusive, gerando conflitos, criando arenas de embate no campo social do dizer entre os interesses dos docentes em âmbito acadêmico, preocupados com seu papel na formação de professores, e os interesses do governo em dar-se a ver números à população. Isso nos ajuda a entender melhor a constituição do discurso a partir de Foucault (2015), já que uma mesma organização sintática como “faltam professores de espanhol no Brasil” e “Precisamos formar professores de espanhol”, com as mesmas palavras, não se trata de um mesmo enunciado e tampouco se filia, necessariamente, a um mesmo posicionamento discursivo, justamente porque o discurso não se define por uma relação direta entre as palavras e as coisas. Segundo Foucault (2015, p. 66), o discurso é um conjunto de enunciações “em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos”.

O discurso, entendido dessa forma, se constitui por um processo cultural, histórico, social, ideológico, contínuo e descontínuo. Trata-se da inserção do sujeito dentro de uma dada discursividade que retoma um já dito, ao mesmo tempo em que lhe agrega novas e diferentes significações, a partir de um determinado lugar de dizer, em que o enunciado, ao mesmo tempo em que está ligado ao ato de sua enunciação, se entrelaça a tantos outros dizeres que podem lhe ser contemporâneos ou de eras distantes. Esse processo fia uma complexa teia discursiva, relacionada a determinadas práticas sociais que dão vida a esses discursos, ao mesmo tempo em que os discursos constituem e servem para reafirmar ou não essas práticas.

Esse posicionamento do governo, de certa forma, retoma a memória discursiva do descaso com o ensino de línguas de outras décadas, ao mesmo tempo em que revela um certo imaginário sobre a formação de professores em nosso país. A epígrafe que iniciamos esse capítulo (KLEIMAN, 2008), sobre as representações da leitura

relacionadas à imagem do professor, nos ajuda a entender melhor a concepção que temos do professor no Brasil quando o relacionamos à leitura. Se a leitura de literatura especializada atesta a competência de outros profissionais, no caso do professor contemporâneo serve para afirmá-lo como um não-leitor, fundamentado em um imaginário coletivo acerca da precariedade das instituições escolares no país, principalmente as de ensino básico e médio públicas, em que o fracasso escolar é atribuído à imagem do professor, entre outros aspectos, por ser esse visto como um não-leitor. Esse imaginário desconsidera questões históricas, políticas, ideológicas, culturais, sociais e de poder que envolvem o desenvolvimento da própria democratização do ensino no Brasil.

No caso das leituras especializadas quando realizadas pelos professores, antes de atestarem as suas competências parecem afirmarem a precariedade do seu desenvolvimento profissional e a necessidade de uma formação continuada que se daria também por essas leituras, com vistas a compensar uma defasagem da formação que tiveram acesso.

[...] na conjuntura social brasileira atual, o fato de o docente, especialmente no ensino médio e fundamental, receber baixa remuneração, constitui um fator de exclusão desse sujeito dos grupos sociais de alto poder aquisitivo, daqueles que possuem condições de usufruir dos bens culturais de prestígio. Justamente pelo fato de ser caracterizado por baixa remuneração, e conseqüentemente desprestígio social, a profissão do magistério deixou de ser adotada pelos grupos das classes alta e média, tornando-se uma opção para os segmentos de menor poder socioeconômico na escala social, menor capital cultural e pouco familiarizados com leituras de prestígio (ALMEIDA, 2008, p. 117).

A partir disso, o que vemos é uma perpetuação das relações de poder e de segregação no ensino. O professor - que podemos considerar um dos pilares sociais na formação do cidadão, como está posto nas OCEM, em que o ensino deve visar à formação global do aluno, o que envolve desde seu desenvolvimento moral ao intelectual - é visto como um não-leitor, juntamente com todos os valores morais e sociais a que isso implica. Ser um não-leitor é, de certa forma, não compartilhar de determinadas práticas letradas de prestígio social, práticas às quais caberiam a escola fomentar, mas que os próprios professores estariam aliados delas, pela própria forma que se arquiteta as estruturas sociais e escolares de desvalorização financeira desse sujeito, que acarreta na sua desvalorização social, logo, na culpabilização de sua figura pelo fracasso do ensino escolar.

Britto (1998, p. 62), ao abordar esse tema, analisa uma notícia do jornal *Folha de São Paulo* (16/05/93), que trata dos resultados de uma pesquisa sobre o perfil do professor, realizada pela fundação Carlos Chagas, tal notícia, em tom de denúncia afirma que “os professores escrevem mal, leem pouco e culpam os alunos”, a partir desse e outros trechos da matéria o autor discute como a não-leitura, no caso do professor, estaria relacionada quase a uma imoralidade desse sujeito, concluindo que “[...] a matéria evidencia a representação social que se tem do professor, principalmente da escola pública e, do modo como se enuncia, enfatiza o desprezo que se tem por esta categoria profissional, responsabilizando-a pelo insucesso dos alunos”.

Todo esse discurso de culpabilização do professor, que atesta o fracasso da sua formação, não só reduz as problemáticas do ensino, principalmente nas suas relações de poder e de manutenção das desigualdades sociais, que são muito mais amplas, como também abre espaço para a ambiguidade dos discursos que tendem a reforçar essas relações, mas que são tomados como redentores e libertadores de acordo com as ideologias e dos interesses dos meios pelos quais se vinculam e circulam. Um exemplo significativo disso foi a aprovação da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 que alterou tanto a Lei nº 9.394 (1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, como a Lei nº 11.494 (2007) que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Segundo essa MP, artigo 61, inciso “IV - profissionais com **notório saber** reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de **áreas afins** à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36” (BRASIL, 2016, grifos nossos). Esse inciso parece desconsiderar ou negligenciar a importância da escola e do professor na organização social do país, bem como o papel que possuem de promover mudanças efetivas na sociedade, a partir de uma distribuição mais igualitária e justa do conhecimento, ao mesmo tempo em que retoma a memória e as representações sobre o ensino e a formação de professores como algo defasado. Se o imaginário que temos é o de um ensino formal e uma formação de professores precários, a ideia que se vincula a isso é a de que qualquer mudança poderá ser positiva, inclusive permitir a atuação de profissionais não especializados na área, mas em “áreas afins”, com base em um “notório saber”. Além disso, a concepção do que é aceito e interpretado como “áreas afins” e “notório saber” ainda parece muito confusa e vaga

nos termos postos pela MP 746, evidenciando o descaso com as especificidades das áreas e o papel formador das licenciaturas das instituições de nível superior.

É interessante, ao estabelecer um contraponto a esse inciso, que em outras áreas profissionais como o Direito, a Medicina, as Engenharias, não parecem caber/permitir uma Medida como essa, o que retoma a questão do funcionamento da própria leitura especializada no cenário profissional, levantada por Kleiman (2008, p. 45), que em outras áreas atesta o conhecimento profissional do sujeito, mas no caso do professor reafirma a incompletude da sua formação, logo, a substituição de professores especializados por sujeitos de “notório saber”.

Outra diretriz posta pela MP 746 e que nos interessa diretamente, é o artigo 36, mais especificamente o parágrafo

§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e **poderão ofertar** outras línguas estrangeiras, em **caráter optativo**, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2016, grifos nossos)

Em outro momento “Art. 13. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005” (BRASIL, 2016). Com base nessa MP os rumos do ensino da língua espanhola no contexto brasileiro ficam totalmente incertos. A nosso ver, parece contraditório estabelecer a obrigatoriedade da língua inglesa, já que um dos principais argumentos do Governo Federal para a implantação dessa MP é de que o aluno possa ser mais autônomo e escolher a área que sente maior afinidade como matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou linguagens. Uma segunda contradição é revogar a lei 11.161, já que a obrigatoriedade se pauta na oferta da língua espanhola e não na sua realização pelo aluno, o que torna mais democrático e amplia as possibilidades de estudo de línguas pelos estudantes.

Ainda que a MP 746 disponha que os estabelecimentos de ensino “poderão ofertar” outras línguas em caráter “optativo”, basta considerarmos o percurso histórico sobre o ensino de línguas no Brasil, para percebermos que essas imprecisões na lei tendem a silenciar as possibilidades do que não é posto como obrigatório. Com base na LDB de 1976, quando não se define qual língua moderna deverá ser ensinada, pelas condições políticas, culturais e ideológicas, vimos que o inglês acaba se impondo, estabelecendo uma hegemonia linguística e cultural na aprendizagem.

Segundo Picanço (2002, p. 61), ao discutir acerca de uma pesquisa realizada no estado do Paraná, pela professora Nair Takeuchi (1987), entre outros pesquisadores, acerca de qual língua os alunos gostariam de estudar caso pudessem escolher, os resultados analisados a partir de 2.956 entrevistas foram “31,57% escolheriam o francês, 25,20% o espanhol, 17,96% o inglês, 16,51% o italiano, 8,50% o alemão, e 0,17 escolheriam outras”. Outros dados que seguem nessa mesma direção são os dos Centros de Estudo de Línguas<sup>37</sup> de São Paulo, em média são 248 polos espalhados por todo o estado. Em 2011 o idioma mais procurado era o espanhol com 42.662 alunos, seguido pelo inglês 8.137, o francês 4.358, o italiano 2.162, o alemão 1.578 e o japonês com 835 alunos. Com exceção do curso de inglês que é oferecido em dois semestres de 120 horas cada um, todos os outros cursos têm duração de três anos, divididos em seis semestres que somam um total de 480 horas de aula, sendo quatro aulas semanais de 50 minutos<sup>38</sup>.

É muito provável, se houvesse atualmente uma pesquisa e um trabalho realizado junto às instituições acadêmicas, escolares e com os alunos, que levasse em conta os interesses e as necessidades desses, bem como do próprio contexto nacional de diversidade étnica e cultural, o inglês não teria toda essa exclusividade e hegemonia no ensino que vimos se desenvolver ao longo de décadas e que a MP 746 visa oficializar e perpetuar.

Por essa esteira de pensamento, os argumentos do governo federal que serviram para justificar a implantação da MP 746 são questionáveis, uma vez que impõem a obrigatoriedade da língua inglesa, ao invés de estabelecer a obrigatoriedade da oferta de diversas línguas. É claro que tal MP envolve questões políticas, econômicas, sociais e ideológicas, de apagamento de culturas e identidades. Segundo Schwartzman, Bomeny, Costa (2000, s.p.)

Nunca houve, por parte das diversas correntes políticas de alguma significação da história brasileira, quem defendesse para o país a constituição de uma sociedade culturalmente pluralista, que desse a cada nacionalidade aqui aportada e aos próprios habitantes primitivos do país as condições de manter e desenvolver sua própria identidade étnica e cultural.

---

<sup>37</sup> Sobre os CELs de São Paulo, que abordaremos melhor no próximo subitem desse capítulo, são Centros de Estudo de Línguas destinados a atenderem alunos do Ensino Básico, Médio e da Educação de Jovens e Adultos do ensino público interessados em aprender diferentes línguas, em horário e, muitas vezes, em locais, diferenciado ao do ensino regular.

<sup>38</sup> Esses dados estão disponíveis em <<http://eesebastiaodeoliveirarochoa.blogspot.com.br/p/cel-sao-carlos.html>> consulta realizada em 19 jun. 2016.

Com tudo isso, a MP 746, no que tange ao ensino de línguas, só vem a reforçar as considerações da citação anterior, uma vez que tal medida não foi discutida sistematicamente junto às instituições de ensino brasileiras, funcionando mais como uma imposição do que efetivamente um planejamento com vistas à melhora do ensino, além de reforçar o afastamento do Brasil em relação aos nossos vizinhos hispânicos, como ocorreu durante décadas. Com isso, não estamos negando que uma reforma e uma revisão da LDB de 1996 podem ser positivas, mas é preciso entender as bases ideológicas, sociais e culturais que servirão e que estão servindo de alicerce a essas mudanças, de forma a não reproduzirmos no futuro as limitações do passado, desconsiderando tantos avanços alcançados ao longo de um árduo e longo trabalho no ensino.

Frente a essas e tantas outras diretrizes questionáveis que se impõem pela MP 476, ainda assim, as notícias e os meios de comunicação em massa que têm se dedicado a difundir informações sobre o assunto, em boa parte, apresentam-na como uma mudança positiva absoluta e extremamente necessária no ensino, em favor da manutenção dos alunos na escola e de uma melhor qualificação dos mesmos<sup>39</sup>. Porém, essas notícias, não costumam problematizar as questões que levantamos aqui e tantas outras de interesse social.

É nesse cenário do começo do século XXI, em que os rumos do ensino da língua espanhola parecem tão indeterminados, em que ocorre certo descompasso entre o discurso político legislativo, o discurso pedagógico e as efetivas necessidades dos professores e alunos das escolas, que se insere a nossa pesquisa. Ainda hoje é preciso afirmar que o professor é sim um leitor e não ao acaso se justifica o título desse nosso segundo capítulo, em que buscamos desconstruir esses estereótipos acerca do professor, bem como o desprezo e a violência contemporânea que recai sobre ele.

A partir do corpus de nossa pesquisa, pudemos constatar que os professores de espanhol participantes são profissionais extremamente críticos e preocupados com sua formação e atuação docente, bem como com a formação de seus alunos, ainda que em alguns momentos reproduzam certos discursos opressores e de culpabilização acerca da leitura, que refletem em outros âmbitos de sua constituição identitária, que não apenas a docência. Isso se deve pela própria naturalização de tais discursos em nossa sociedade e

---

<sup>39</sup> Algumas notícias sobre a MP 746, que defendem esse posicionamento, podem ser consultadas em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y29hTHIDk1s>  
<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/09/23/ensino-medio-mp-deixa-decisao-de-disciplinas-para-base-nacional-curricular.htm>  
<https://br.noticias.yahoo.com/ensino-m%C3%A9dio-estudantes-querem-melhor-forma%C3%A7%C3%A3o-de-131907045.html>. Acesso realizado em: 25 dez. 2016.

que quase sempre são tomados como verdades absolutas, pela forma que se inscrevem no imaginário coletivo, em que aspectos ideológicos, sociais e políticos acerca de suas recorrências e atualizações históricas deixam de ser questionados.

Essas questões históricas mal resolvidas sobre o ensino de línguas, que se manifestam nas políticas linguísticas contemporâneas e nas salas de aulas sobre o ensino e aprendizagem do espanhol, bem como de outros conteúdos, nos exige e necessita que tomemos posições, pois

Nossa responsabilidade é enorme – a da nação, representada por seus poderes e pelo MEC, a dos estados, das instituições de ensino, especialmente as que formam professores, e a de cada um dos que acreditamos na importância da educação para produzir mudanças significativas na vida dos indivíduos e melhora de condições do povo. Cabe a nós, portanto, não nos acomodar diante do que se vem observando e não ceder à tentação do fácil que um dia nos levará ao fracasso e tomar as rédeas, com muita seriedade e consciência de nosso papel político nessa questão, desse futuro que, esperamos, está por vir. (GONZÁLEZ, N., 2009, p. 7)

Ainda que González, N. (2009), nesse excerto, faça referência aos caminhos de implantação da lei 11.161, ele se adequa perfeitamente ao pensarmos também sobre a MP 746. Nesse caminho e futuro que se anuncia que sejamos fortes, unidos e conscientes de nossos papéis, que nesse processo a leitura e a formação de leitores sejam armas de combate à alienação, às ideologias hegemônicas e opressoras, funcionando constantemente na desconstrução de estereótipos, preconceitos, de violência e reconstrução de nós mesmos, bem como daqueles cuja formação nos é destinada.

## **2.2 Do desenvolvimento do *corpus* da pesquisa e algumas considerações acerca do Centro de Estudo de Línguas de São Carlos, interior de São Paulo**

Para compor o *corpus* de nossa pesquisa elaboramos, inicialmente, um questionário com perguntas abertas e fechadas e submetemos a um grupo inicial de mais de 15 professores de espanhol, dos quais recebemos respostas de 13 deles, todos atuantes em São Carlos, interior de São Paulo, no Centro de Estudo de Línguas estadual e em escolas particulares regulares. Com vistas a ampliar o *corpus* da pesquisa e obter uma amostra mais significativa dos dados, desenvolvemos uma versão *online* do questionário nos valendo do *google drive* e o divulgamos no facebook, tendo sido respondido por mais 11 professores de espanhol, totalizando 24 participantes em nossa



pesquisa, atuantes no Ensino Básico e Médio regulares, em escolas públicas e privadas, em Centro de Estudos de Línguas estaduais e no Ensino Técnico/Profissionalizante, nas cidades de São Carlos (16) – SP, Alfenas (4) e Nepomuceno (1) – MG, Paranavaí (1) – PR, Rio de Janeiro (1) – RJ e Sinop (1) – MT.<sup>40</sup>

No que tange à composição do questionário, foram elaboradas perguntas com respostas abertas e fechadas. As perguntas para respostas abertas foram elaboradas de modo a tratar do tema da leitura de modo geral e em relação à atuação docente. As questões buscaram explorar o que considerariam ser um bom leitor, que características essenciais atribuiriam para a atuação de um professor de línguas no ensino da leitura, que metodologias e/ou práticas de ensino da leitura em língua estrangeira acreditam ser mais eficazes, quais habilidades de leitura são trabalhadas no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), e por meio de quais tipos de textos, gêneros e materiais didáticos, que tipo de infraestrutura dispõem para realizarem esse trabalho com a leitura (bibliotecas e materiais diversos na língua alvo), que práticas acreditam empreender para formar um leitor na língua estrangeira e não apenas um aluno que sabe ler nessa língua, etc. Já em relação às perguntas fechadas, objetivas, elas compõem a parte do questionário de múltipla escolha e de questões dicotômicas (sim ou não) com as quais pudemos apreender dados mais sociológicos (gênero, idade, tempo de trabalho, tipo de formação) e mais objetivos sobre as práticas de leitura, de modo a serem comparados e quantificados de forma a contribuir com a avaliação do perfil desses professores.

O referido questionário foi composto por um total de 30 perguntas, algumas com subitens (APÊNDICE B, p. 157). Para isso nos inspiramos no questionário a partir do qual foi realizada a pesquisa nacional intitulada “Retratos da leitura no Brasil”<sup>41</sup>, em que se levantam dados sobre o perfil do leitor brasileiro por meio de questões objetivas, de

---

<sup>40</sup> Como mencionamos anteriormente, o maior número de professores atuantes em São Carlos se justifica pelo recorte inicial da nossa pesquisa, contudo, quando fomos a campo constatamos que no referido município não havia uma única escola pública regular que ofertasse o espanhol em sua grade curricular. A partir disso, resolvemos ampliar o contexto de desenvolvimento do questionário, de modo a obter uma amostra que pudesse contemplar também aspectos da atuação do professor de espanhol em escolas públicas.

<sup>41</sup> Essa pesquisa teve sua 4ª edição divulgada em 2016, se trata da maior pesquisa em número de dados feita no Brasil acerca do perfil leitor, voltada para mapear aspectos de interesse do mercado livreiro, ou seja, o levantamento de dados objetiva identificar os grupos de consumidores de livros no Brasil. Por isso, os índices da pesquisa se baseiam nas respostas daqueles que leram ao menos 1 livro inteiro ou partes nos últimos 3 meses. Desse modo, embora ampla, ela é uma pesquisa que dá conta de uma parcela específica dos leitores brasileiros, aqueles que leram pelo menos um livro inteiro ou partes nos últimos três meses que antecederam a pesquisa. Ela pode ser acessada em <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)>. Acesso realizado em: 28 dez. 2016.

resposta única, tais como quantos livros foram lidos no último ano, quantos foram recomendados pela escola, etc.

Na elaboração do questionário separamos as perguntas em seções temáticas, também de acordo com os objetivos de nossa pesquisa. Em **A. Informações sobre o professor**, buscamos empreender dados pessoais dos professores, sobre formação acadêmica, atuação docente e especificamente formação leitora, as práticas de leitura mais comuns, as representações que fazem de si como leitores e sobre a leitura em língua espanhola, bem como o próprio imaginário que possuem acerca dessa língua. Em **B. Informações sobre os alunos**, nossa intenção foi identificar, a partir da perspectiva dos professores, quem são esses estudantes, qual o nível de leitura que possuem em língua espanhola, quais são as práticas de leitura que os tornariam bons ou não tão bons leitores, qual o tipo de ensino que frequentam, se público ou privado, se Médio ou Fundamental, etc.. Na terceira parte **C. Da sala de aula**, o nosso olhar se direcionou a mapear os gêneros discursivos mais utilizados na sala de aula, as práticas, estratégias e formas de leitura mais recorrentes nesse ambiente, como são desenvolvidas, quais seus objetivos e quais são as representações dos professores sobre a leitura que as fundamentam e justificam. Por último, **D. Perspectiva geral sobre a leitura** nos valem de perguntas exclusivamente discursivas, cujo objetivo foi analisar em que medida as respostas dessa seção retomariam e afirmariam ou não as respostas dadas nos itens anteriores e especificariam melhor as representações sobre a leitura que compartilham.

Posteriormente, a uma análise inicial dos dados obtidos na primeira coleta, exclusivamente com os professores de São Carlos, sentimos a necessidade de realizar também uma entrevista com esses professores, de modo que pudéssemos obter um maior detalhamento sobre determinadas respostas presentes no questionário, permitindo aos professores responderem oralmente nossas perguntas de forma mais livre e espontânea. Com esses objetivos, elaboramos um roteiro com 14 perguntas (APÊNDICE C, p. 167) que serviram de norte às entrevistas realizadas individualmente com 5 dos 13 professores participantes iniciais, todas gravadas em áudio, com duração em média de 30 minutos, para posterior inserção na pesquisa. Em função da disponibilidade de tempo e da possibilidade de encontro presencial ou virtual com esses professores, foi possível realizar entrevistas com 5 dos 13 professores a saber, o P1 (CEL)<sup>42</sup>, o P2 (EM2) e os P11 (CEL, EF2), 12 (CEL, EF2, EM2) e 13 (CEL, EB2, EM2).

---

<sup>42</sup> Como é de consenso na área, com a finalidade de manter o sigilo dos entrevistados utilizamos P (Professor), o número das entrevistas, acompanhado do local que atuam ou que já tenham atuado: CEL

Por essa descrição inicial de nosso *corpus*, justamente por termos um número significativo de participantes atuantes ou que já atuaram no CEL (15), principalmente na cidade de São Carlos (13), nos pareceu pertinente realizar algumas considerações sobre os Centros de Estudo de Línguas em São Paulo, o que pode nos ajudar a ter uma ideia acerca do CEL em outros estados, bem como o seu funcionamento na cidade de São Carlos, de modo que possamos compreender melhor as condições e o contexto de atuação de boa parte desses professores que se inserem em nossa pesquisa.

\*\*\*

Os Centros de Estudos de Línguas no Estado de São Paulo começaram a ser criados em 1987 com a intenção de oferecer exclusivamente o espanhol e, posteriormente, foi se expandindo com outros idiomas como francês, inglês, italiano, alemão e japonês. Os CELs apesar de serem instalados nas escolas do estado, em diversos municípios, possuem um funcionamento próprio, independente da escola que o acolhe, recebendo apoio de um conselho coordenador formado por alguns diretores das escolas atendidas pelo CEL, além de contar com professores de línguas e representantes discentes. As aulas são oferecidas em horários contratuais, inclusive aos sábados<sup>43</sup>.

Especificamente sobre o Centro de Estudo de Línguas de São Carlos, fundado em 11 de agosto de 2011, ele tem como público alvo alunos das escolas estaduais da cidade. Ele está situado, atualmente, nas dependências da Escola Álvaro Guião, localizada no centro da cidade (Av. São Carlos, nº 2190), reconhecida como uma das principais escolas públicas do município, funcionando de forma estratégica para o acesso dos alunos, já que dispõe de dois pontos de ônibus em frente à escola. Durante nossa coleta de dados, segundo informações fornecidas pela Coordenação do CEL de São Carlos, no 1º semestre de 2015 havia uma média de 599 alunos matriculados, sendo o espanhol o idioma mais procurado e, conseqüentemente, com o maior número de turmas.

Apesar de o CEL ser um projeto interessante e presente em vários estados do país, sabemos que no caso específico de São Carlos e possivelmente em outros municípios e estados, a posição do professor de língua espanhola é colocada em uma situação bastante

---

(atuante no Centro de Estudo de Línguas), EF (atuante no Ensino Fundamental), EM (atuante no Ensino Médio), ETP (atuante no Ensino Técnico/Profissionalizante). No caso do Ensino Médio e Fundamental, o número 1 indicará atuação no ensino público e o número 2 atuação no ensino privado, considerando que os CELs são estaduais e o ETP é federal.

<sup>43</sup> Informações disponíveis em: <<http://eesebastiaodeoliveirarocha.blogspot.com.br/>> Acesso realizado em: 29 dez. 2016.

delicada, isso por diversas razões. Ainda que o CEL de São Carlos conte com uma mão de obra qualificada, em que dos 24 professores que participaram de nosso questionário, 9 atuavam no CEL de São Carlos no momento da pesquisa, sendo todos eles licenciados em língua espanhola, dois mestrandos, um mestre em literatura hispano-americana e outro já havia cursado também o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), ainda assim, todos eles eram professores contratados<sup>44</sup>. Isso significa que no final do contrato o Estado não tem nenhum compromisso com esses professores, levando a que uma média de 40 dias por ano, do final de dezembro ao começo de janeiro, aproximadamente, eles fiquem desempregados até a renovação do contrato, correndo o risco de que este não seja renovado, já que o mesmo está condicionado às possibilidades do CEL de São Carlos em ofertar a língua e ao interesse dos alunos em estudá-la, o que leva a uma instabilidade tanto de oferta do curso como da possibilidade de emprego desses professores.

É preciso considerar também que o CEL de São Carlos não tem condições de atender todos os alunos de todas as escolas do município. Sendo assim, os alunos a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, do ensino regular ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que têm interesse em estudar uma das línguas ofertadas pelo Centro se inscrevem no idioma desejado e caso o número de interessados ultrapasse o número máximo de vagas, eles passam por uma seleção que considera as notas escolares e o “bom comportamento” dos alunos em suas escolas de origem. Além disso, os alunos selecionados são provenientes de diferentes escolas estaduais da cidade, muitas vezes de diferentes séries, o que acaba levando a que algumas turmas no CEL sejam multisseriadas, ou seja, compostas por estudantes em diferentes níveis em sua formação regular, ainda que haja uma preocupação da coordenação do CEL em evitar que isso ocorra. Essa situação torna inviável ao Centro de Estudo de Línguas de São Carlos estabelecer um projeto pedagógico em diálogo com as escolas das quais esses alunos advêm, justamente por serem diversas as escolas atendidas pelo CEL, o que contribui

---

<sup>44</sup> São os professores contratados pela LEI COMPLEMENTAR Nº 1.093, DE 16 DE JULHO DE 2009. Possuem contratos válidos pelo período de um ano. Por uma questão econômica: é muito mais barato para a Administração Estadual contratar um professor por um prazo determinado limitado ao ano letivo, sem o registro na Carteira de Trabalho e sem o recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, do que manter regularmente um professor efetivo na sua função, que recebe salário no período das férias escolares. Além disso, os professores efetivos têm um plano de carreira, incorporam gratificações de tempo de serviço e evolução funcional aos salários e possuem todos os direitos trabalhistas de um servidor estatutário, enquanto os professores contratados recebem apenas as horas trabalhadas no período de seu contrato. APEOESP. *O que é um professor temporário?* 2013. Disponível em: <<http://apeoesprp.blogspot.com.br/p/professores-temporarios.html>>. Acesso realizado em 27 mai. 2016.

para reforçar o imaginário, denunciado por Rodrigues (2010a) e presente desde os anos 60, de que as aulas de língua estrangeira não precisam estar vinculadas ao projeto pedagógico das demais disciplinas, o que vai de encontro e estabelece uma contradição em relação aos discursos acadêmicos que promovem e defendem a concepção do interdisciplinar e transdisciplinar, assim como em relação ao que está preconizado nas Orientações Curriculares do Ensino Médio sobre conhecimentos de espanhol e de línguas estrangeiras.

Considerando o exposto, é fato que os CELs possuem uma proposta anterior e independente da “lei do espanhol” (11.161), contudo, segundo essa própria lei, em seu artigo 3º “Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola” (BRASIL, 2005). Os CELs, a partir dessa lei, em alguns casos, passam a ser vistos e utilizados para dar conta das demandas estabelecidas pela mesma. Porém, considerando a proposta dos CELs de São Paulo, não lhe deveria caber essa função, pois, segundo essa mesma lei artigo 2º “A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no **horário regular de aula** dos alunos” (BRASIL, 2005, grifos nossos). As aulas nos CELs de São Paulo não se adequam ao artigo 2º da referida lei por oferecerem aulas em contraturno, além de terem um funcionamento próprio, independente das escolas regulares.

Nesse contexto, se por um lado a lei 11.161 legitimava o uso dos CELs para o seu cumprimento (Art. 3º), por outro, essa opção se tornava inviável, pelo menos no caso de São Paulo, considerando a estrutura e o funcionamento dos CELs nesse estado, em horário contraturno, o que difere do posto no Art. 2º da “lei do espanhol”. Todas essas “possíveis interpretações”, “fissuras” da lei, contraditórias entre si, dizem muito sobre a falta de comprometimento dos governantes com a sua implantação efetiva. Esse descaso se manifesta de forma peremptória e regressiva já que ao invés de avanço representa um retrocesso com a MP 746, especificamente no Art. 13. e §8º do Art. 36. que se referem a e motivam a exclusão do espanhol no ensino regular.

Mesmo com todas essas problemáticas é preciso reconhecer a seriedade do trabalho desenvolvido pelos profissionais do CEL de São Carlos, que não medem esforços para um bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, em que as discussões sobre as possibilidades de ensino de línguas parecem ser constantes, articuladas com formas de evitar a evasão escolar. Isso sem falar de uma diversidade de

projetos culturais que são promovidos ao longo do ano, envolvendo os pais dos alunos e o entorno escolar, com o objetivo de integrar a comunidade nas atividades do Centro.

### **2.3 Um mapeamento do perfil (leitor) dos professores de espanhol participantes da pesquisa. Representações sobre quem são e como leem**

Para além da simplificação dos discursos que culpabilizam o professor pelo fracasso do ensino brasileiro, Almeida (2008) analisa essa situação a partir da perspectiva do letramento, como um ciclo vicioso, em que, os estudos das licenciaturas deixam de ser do interesse das classes mais abastadas porque são desmotivados em função da má remuneração, isso produz uma desvalorização simbólica desse profissional, em função da baixa remuneração e também do desinteresse por parte das classes de prestígio, nas últimas décadas. Situação que abre espaço para pessoas de origem mais simples atuarem nessa área, por vezes, com acesso limitado a determinadas práticas de letramento ideologicamente hegemônicas e consideradas de prestígio, que a formação universitária nem sempre consegue suprir. Posteriormente, pelas próprias condições de trabalho, com dupla jornada e baixa remuneração, os professores tendem a se tornarem, nas palavras de Britto (1998), um “leitor interdito”, limitado às leituras escolares e ao preparo das aulas. O que não só perpetua a segregação no ensino, como a reforça, levando ao desprezo e à marginalização social da figura do professor, quando não o vitimizam pelo reconhecimento da exploração e importância social do seu trabalho.

Diferentes desses discursos são os dos professores de espanhol participantes de nossa pesquisa, o modo como se representam e se definem como bons leitores em língua estrangeira, está relacionado diretamente à constituição identitária que fazem de si como docentes e como coletivo. Declarar-se como leitor, em alguma medida, legitima e insere esses professores como parte de uma cultura de prestígio simbólico, como consumidores dessa cultura e ao mesmo tempo produtores de conhecimento que o ato de ler permite, afastando-os ou contrapondo-se aos discursos de culpabilização dos professores, como categoria, pelo fracasso escolar. Com isso, uma de nossas metodologias de pesquisa, fundamentada em questionário e entrevista, objetivou ouvir um grupo de professores de espanhol, principalmente ao que concerne à leitura e às representações que fazem sobre ela, com a finalidade de entendermos como essas representações influenciam e levam ou destoam de certas representações sobre suas práxis com a leitura em sala de aula e fora dela.

Esses professores, segundo eles mesmos, são leitores em espanhol, possuem em média 30 anos de idade, sendo o mais jovem com 22 anos e o mais velho com 47 anos. A maioria deles possui curso superior completo em Universidade públicas em Letras Português e Espanhol ou Letras Espanhol (87,5%), uma minoria se encontra realizando a graduação nessas mesmas áreas (8,3%) e um único participante (4,1%) possui Bacharelado em Ciência da Computação, com especialização em língua espanhola. Desses 24 professores de espanhol participantes da pesquisa, 10 tinham especialização e/ou mestrado já concluídos ou em andamento no momento da coleta dos dados e 2 deles haviam cursado o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do magistério (CEFAM). Além disso, muitos professores que possuem apenas a graduação manifestaram interesse em dar continuidade aos seus estudos, o que mostra a conscientização e o reconhecimento por parte deles sobre a importância de uma formação continuada.

A idade e o período de formação desses professores estão diretamente relacionados ao tempo e aos diferentes contextos que já puderam atuar. Em média, estudam espanhol há 10 anos, sendo o de menor tempo 5 anos e o de maior tempo 36 anos. Sobre o tempo de atuação a média é de 5,5 anos, em que há professores com 1 ano de atuação e outros já com uma longa experiência em sala de aula, que contam com 16 anos de ensino do espanhol.

É interessante observar o fato de que os professores consideram o tempo de estudo da língua para além de sua formação acadêmica, abrangendo nesse número também o tempo de sua atuação profissional, como considera o P13 (CEL, EF2, EM2)

Fiz a minha graduação em Letras em 5 anos e meio. No entanto, atuando como professora de espanhol na rede pública e privada, acredito estar em constante formação e aprendizagem e, portanto, sigo estudando a língua, suas variedades e as culturas dos diversos países que a falam. Deste modo, estudo espanhol há, aproximadamente, 8 anos.

As próprias necessidades e demandas da profissão docente levam a que os professores sejam constantes estudiosos da língua que ensinam. Dessa forma, reconhecendo o fato de que estudar implica também em ler, podemos dizer que a própria atuação profissional desses professores define, significativamente, o seu perfil leitor em língua estrangeira, bem como as motivações e os interesses pelas leituras que realizam.

Nesse sentido, a própria relação que estabelecem com a língua, o imaginário que possuem sobre ela e os diversos aspectos humanos e sociais que ela envolve, dialogam

com as leituras realizadas pelos professores, bem como as motivações de seguirem estudando-a e atuando no seu ensino. Ainda que as questões sociais do letramento, de hierarquização das práticas de escrita e da apropriação simbólica desigual de determinados bens culturais possa ser um dos fatores que levam o sujeito à carreira docente, como sinaliza Almeida (2008). Isso não inviabiliza o fato de que, no caso específico da língua espanhola, a afinidade gerada por um determinado imaginário sobre a língua (sonoridade, cultura, afetividade e literatura) seja, em muitos casos, o elemento decisivo na motivação dos seus estudos, conseqüentemente, contribuindo para que sigam a carreira docente de ensino dessa língua, como constatamos pelas respostas ao questionário. Outra motivação para atuarem como professores, mas de menor peso e recorrência em relação à afinidade com a língua, é a identificação com a carreira docente. Já “questões financeiras” não são tão presentes nas respostas desses profissionais (menos de 30%), uma vez que, as representações que se fazem do professor e as próprias condições de trabalho e salariais de boa parte dos participantes do questionário (contratados), é de um profissional mal remunerado e isso se acentua se se compara à remuneração recebida por outros profissionais com nível superior no Brasil.

Sendo assim, constatamos que a principal motivação declarada pelos professores para o estudo do espanhol seria o imaginário que possuem sobre a língua, tornando-se fator decisivo no exercício da profissão docente de ensino do espanhol, o que nos exige uma análise mais detalhada sobre o assunto, nos fundamentando em alguns autores de relevância que já se debruçaram sobre essa temática, como Kulikowski, González, N. (1999), Coracini (2003, 2007), Revuz (1998), Celada (1999, 2002), Serrani (1998), Almeida Filho (2001) e Celada, González, N. (2005), que tratam da importância do imaginário relacionando-o aos aspectos afetivos que o sujeito apresenta em relação à língua, o que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem, isso de acordo com seu desejo ou não de constituir-se como sujeito nessa língua outra, que em alguma medida traz outras referências de vida e de mundo na constituição identitária do sujeito.

Os participantes de nossa pesquisa, todos falantes de português como língua materna, ao afirmarem a sua afinidade com a língua espanhola declaram-na, em geral, como sendo anterior à aprendizagem formal da língua, ou seja, o imaginário está imbricado de representações simbólicas, que constituem os sujeitos e antecedem ao próprio processo concreto de aquisição da língua. Isso porque, antes de aprendermos a língua chamada estrangeira, travamos contato com a língua materna (nesse caso o



português brasileiro), aquela pela qual aprendemos, por primeira vez, a significar e a interpretar o mundo, em que desenvolvemos nossas relações humanas e constituímos nossas identidades. Isso nos remete ao conceito de pré-construído a partir da AD, como os discursos e acontecimentos que se inscrevem na história e no arquivo de uma época, anterior ao sujeito e sob o qual ele não tem pleno domínio dos discursos que advém desse processo, cabendo-lhe identificar-se ou não com esses discursos. Conforme Serrani (1998), a aprendizagem de línguas estrangeiras traz redes de memórias discursivas que estabelecem um funcionamento específico desse pré-construído, que por vezes se referem ao imaginário que se compartilha da língua estrangeira a partir das referências da própria língua materna. No caso específico do Brasil, não podemos negligenciar o fato de sermos um país de imigrantes, entre os quais aportaram aqui muitos espanhóis, em que essa descendência europeia ou uma possível aproximação de seus valores pela língua ainda goza de prestígio em nosso país.

Nesse aspecto, faz-se importante também a subjetividade do sujeito, de posicionar-se e ressignificar essas memórias por meio do que se diz e dos discursos que faz emergir, atualizando-os, causando-lhes rupturas e permitindo que identifiquemos, nesses discursos, o imaginário e as representações simbólicas de afetividade e afinidade que os professores estabelecem com a língua espanhola.

Nessa direção, com o processo de globalização da comunicação, os textos e as informações tendem a circular mais, em diferentes línguas e culturas, tornando a comunicação mais dinâmica, contribuindo para que o imaginário no processo de ensino e aprendizagem de línguas se faça mais presente e intenso, uma vez que as culturas penetram-se, cruzam-se e sobrepõem-se em um movimento de hibridização. Porém, longe de caminharmos para uma perda de identidades, elas se transformam, se reafirmam ao se deslocarem e nos deslocarem, gerando aproximações e distanciamentos. Segundo Coracini (2007, p. 150) “A imbricação das línguas e das culturas emerge, cá e lá, no discurso de cada um de nós”, são nesses discursos que o imaginário encontra sua estabilidade, a partir de memórias sociais, coletivas, semelhantes e distintas entre si, e por serem também singulares em cada sujeito, tal singularidade é tratada por Serrani (1998) como “processos identificatórios particulares”, o que entendemos como um dos fatores que levam alguns a se simpatizarem por determinadas línguas e outros não.

Os casos em que aprender uma língua estrangeira constitui uma forte atração para o sujeito podem ser explicados, de modo geral, como o desejo do outro, desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interditado, esse outro que viria, ainda que ilusoriamente, completar o um. Digo ilusoriamente, porque o um, a unidade, a identidade é sempre uma ilusão, um sentimento ou uma sensação de totalidade que nutre o imaginário do sujeito e o tranquiliza. (CORACINI, 2007, p. 152 – 153)

Como se vê, o imaginário é elemento decisivo e bastante complexo na aprendizagem de uma língua outra, pois está atrelado à representação que o sujeito faz da língua e de si nessa língua, podendo motivá-lo à sua aprendizagem pelo desejo de um novo e de aproximação do Outro que lhe parece prazeroso ou não. Além disso, aprender outra língua em um país como o nosso, prioritariamente monolíngue, é símbolo de status, de algo que há muito é restrito apenas a classes com poder aquisitivo e tempo para se dedicar aos estudos e realizar viagens internacionais, assim, é prestigioso aprender e ser reconhecido como alguém que conhece outra língua.

Por essas considerações, podemos afirmar que o contato efetivo e sistematizado com uma língua outra tende a gerar mudanças nesse imaginário e na própria representação que se faz dela, ao inscrever o sujeito em discursividades outras, como declaram os professores de espanhol, em que após a aprendizagem do espanhol, durante a graduação em letras, essa afinidade que já possuíam com base em um dado imaginário se estreitou ainda mais. O que faz a própria identidade do sujeito, como unidade encerrada, ser ilusória por estar em constante constituição, em um processo inacabado de vida e de vivências, como as representações e o imaginário sobre a língua, que se dá ao longo do tempo, influenciados pela formação e constituição dos discursos que lhes dão vida, o que envolve as rupturas e continuidades desses discursos. Da mesma forma que a busca do sujeito por verdades, por sentir-se completo, é ilusória, já que a verdade não se trata da materialização do real, mas das representações que se faz da realidade em determinada língua e cultura, o que retoma a questão do imaginário imbricado por representações simbólicas como constructo de verdade, logo, da própria realidade dessa língua e do seu ensino.

Esse imaginário dos professores sobre a língua espanhola, como a língua do conforto, a língua do prazer, como meio de acesso a uma cultura que se deseja conhecer e dela participar, travar contato com sua literatura, envolvendo assim questões emotivas que tangem à afetividade pela língua, se articula diretamente ao fato de se declararem como bons leitores nessa língua, ou seja, da imagem que fazem de si nessa língua outra, entendendo a leitura como prática fundamental de acesso cultural, aos discursos,

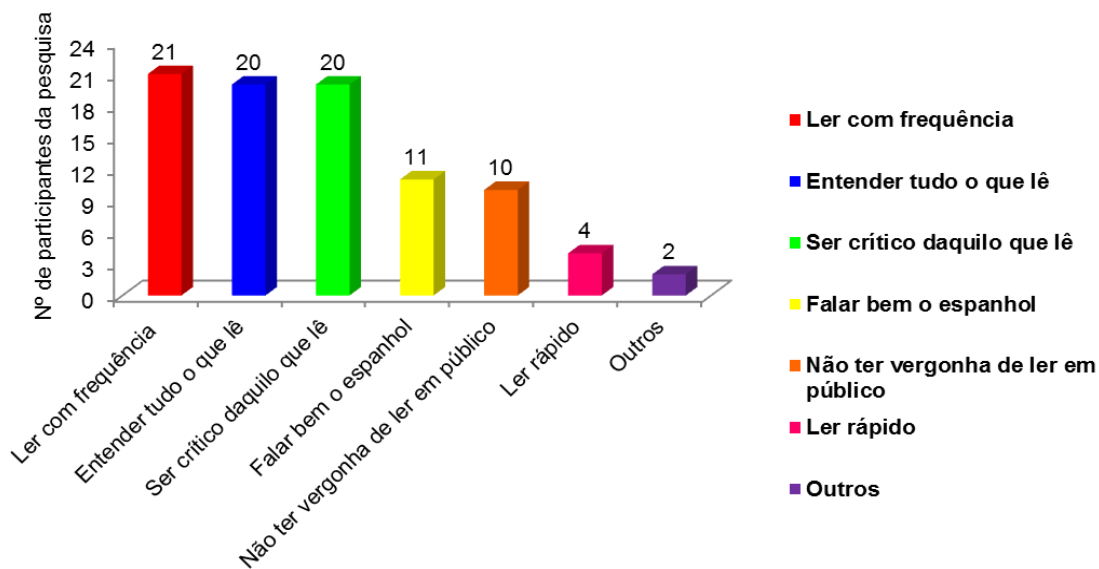
conhecimento e reconhecimento da história humana e das organizações sociais que constituem o universo hispânico. Além disso, a declaração de ser um bom leitor em língua espanhola, no caso específico dos professores se relaciona à constituição de sua identidade profissional, afirmação e autovalorização de suas competências na língua, atestadas pelo valor simbólico e de prestígio que a leitura goza em nossa sociedade.

Ser leitor em nossa sociedade retoma toda uma memória e uma representação simbólica sobre essa figura (como abordamos no Capítulo 1). Na perspectiva de Britto (2011, p. 87) ser leitor

Trata-se, certamente, de uma categoria em que se inclui determinado tipo de pessoa, assim como ocorre com ser *consumidor, motorista, passageiro, espectador, usuário, assinante, pedestre, assegurado, cliente, eleitor*. Esses são, por assim dizer, alguns dos atributos que se incorporam à condição de ser de cada indivíduo na sociedade contemporânea e que caracterizam o exercício da cidadania. Para cada uma dessas situações, supõe-se um comportamento, um direito.

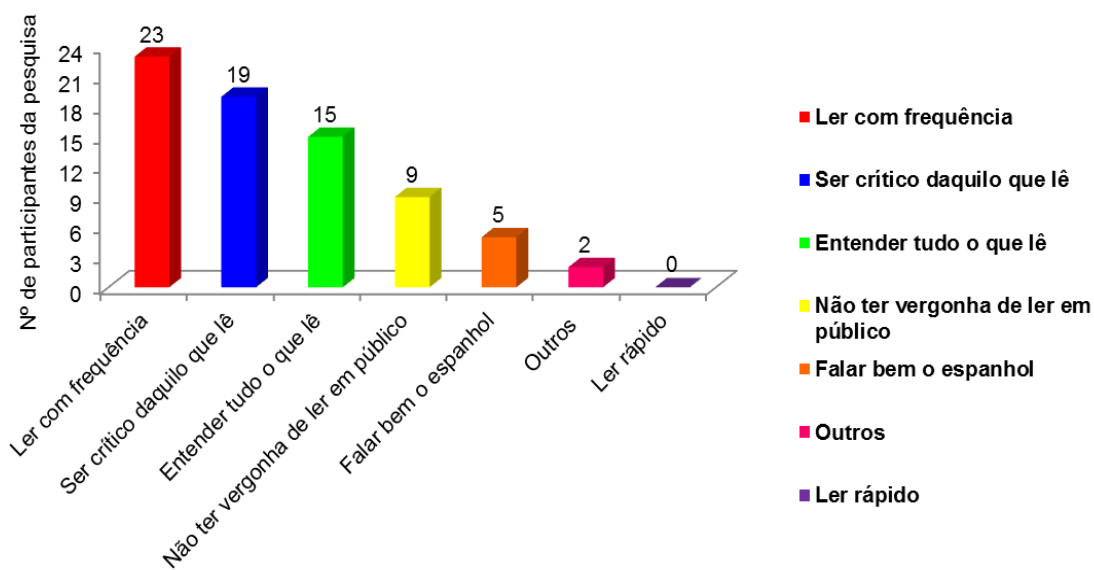
Por esse caminho, o pesquisador problematiza e questiona os valores éticos e morais associados ao exercício da leitura, afirmando que as pessoas não são melhores ou piores por serem ou não leitoras, considerando a leitura como prática social e uma necessidade objetiva do sujeito moderno. Assim, concordamos com Britto (2011) tanto no que ele afirma com vistas à desconstrução de estereótipos acerca da leitura, como com a constatação de que ser leitor demanda determinados atributos incorporados à condição do ser. Atributos esses que estão relacionados às práticas, hábitos e gestos de leitura que servem, inclusive, para definir um “bom leitor”, como pudemos constatar nas marcações dos professores de espanhol sobre o que tornariam eles e a seus alunos “bons leitores” ou “não tão bons leitores” em língua espanhola. Observa-se que a ideia de um bom ou não tão bom leitor está relacionada às representações históricas, institucionalizadas e discursivamente legitimadas acerca da leitura, de sua prática e do “ser leitor”, como se vê nos dados de nossa pesquisa apresentados no **Gráfico 1** dos professores sobre si e no **Gráfico 2** dos professores sobre seus alunos, em que não há diferenças significativas na recorrência das respostas, seja em um ou em outro caso, as referências do que se entende por “ser leitor” permanecem, inclusive em língua estrangeira, como é o caso do espanhol em nossa pesquisa. Os gráficos podem ser entendidos da seguinte maneira: na medida em que o sujeito participa das práticas mais sinalizadas pelos professores, segundo suas representações sobre a leitura, melhor leitor ele seria e quanto mais se afasta delas pior leitor ou um não-leitor ele seria.

**Gráfico 1: Práticas de leitura que tornariam os professores de espanhol bons ou não tão bons leitores nessa língua, segundo suas declarações**



Coleta de dados do autor.

**Gráfico 2: Práticas de leitura que tornariam os alunos de espanhol bons ou não tão bons leitores em língua espanhola, segundo declarações dos professores**



Coleta de dados do autor.

A resposta mais recorrente “Ler com frequência”, assinalada por quase todos os participantes da pesquisa, remete à leitura como um hábito do sujeito, mas não questiona o que lê, como lê e as razões de ler o que lê, o que retoma as discussões de Abreu (2001a) e Britto (1998), sobre as representações da leitura como meio de entretenimento, curiosidade intelectual do sujeito, hábito gratuito que levaria a constantes reflexões e a um determinado comportamento. Curcino (2016, p. 1-2), a partir de Pierre Bayard (2007), trata de três consensos gerais sobre a leitura que vigoram nas sociedades letradas do Ocidente, dos quais dois deles seriam

O primeiro refere-se à necessidade de ler (é preciso ser leitor numa sociedade em que a escrita adquiriu papel distintivo de indivíduos); o segundo, à necessidade de ler com frequência (ler sempre, muitos livros e em sua totalidade, de modo a se integrar a uma sociedade da informação e da ostentação da condição de ser bem (in)formado).

Esses dois consensos são reafirmados e retomados nas representações que fazem os professores de espanhol sobre o que os tornariam bons leitores nessa língua estrangeira, uma vez que declaram ler textos em espanhol diariamente ou semanalmente, configurando-se como um hábito e inserindo-os como parte desse grupo de leitores frequentes. Já no caso dos alunos, a mesma representação serviria para designá-los como não-leitores, segundo os professores de espanhol participantes de nossa pesquisa os alunos não leem, seja em espanhol ou português, são desmotivados em relação à leitura, não chegando a fazer dela um hábito. Em uma sociedade letrada como a nossa, em que somos expostos constantemente a textos escritos, seja nos espaços públicos, seja em nosso trabalho, seja pelas NTICs e no caso dos alunos também pela escola, em que leem todo o tempo, no entanto, não são reconhecidos como leitores em função da definição mais prototípica que temos do que é ser leitor, de quem é leitor e do que de fato vale contabilizar como leitura.

A respeito da importância de “ser crítico daquilo que lê” e de “entender tudo o que se lê”, essas são duas respostas que também ganham papel de destaque no que os professores reiteram sobre as práticas de leitura. A ideia de ser crítico daquilo que lê entende o texto como algo inacabado, em que é papel do leitor posicionar-se em relação ao lido, inserir-se como sujeito ativo na produção dos sentidos. Para Cassany (2011, p. 105, tradução nossa), ao tratar sobre letramento, a leitura crítica se configura como “[...]”

compreensão do ponto de vista do autor (ideologia, representações mentais) e de sua relação com o do próprio leitor (discrepâncias e coincidências, possível reação do leitor, etc.; ler nas entrelinhas)”<sup>45</sup>. A leitura crítica permite entender o texto como produto cultural, desde sua produção à sua recepção, a partir de um olhar sócio-interacionista, como formação ideológica, social e cultural do sujeito, concebendo o texto como construção discursiva, de retomada e seleção de posicionamentos, tanto do autor como do leitor.

Em relação à 3ª resposta mais citada pelos professores, segundo a qual é bom leitor quem entende tudo o que lê, podemos depreender que essa concepção de compreensão total do texto fundamenta-se em uma perspectiva positivista de língua, bastante recorrente na primeira metade do século XX. Tal concepção tende a fomentar uma leitura instrumental, com objetivos de decodificação, descontextualizando todo o processo de produção cultural e de acesso ao escrito, bem como a materialidade em que se inscreve e que lhe dá suporte, sem contar a própria inserção do leitor no texto ao significá-lo e interpretá-lo, a partir de suas possibilidades, condições e vivências. Essa perspectiva de um entendimento pleno do texto concebe o ato de ler como verbo transitivo, o que os especialistas da leitura têm questionado há algumas décadas. Nesse aspecto, caberia definir o que é compreendido pelos professores como “entender tudo”, em que medida, para eles, esse entendimento dialoga com uma leitura crítica e socialmente engajada? E foi justamente o que buscamos fazer durante as entrevistas.

Ao retomarmos, nas entrevistas, essa questão sobre o que significa ser um bom leitor em língua estrangeira (espanhol) e acrescentamos também em língua materna (português), as três opções mais assinaladas no questionário (ler com frequência, ser crítico daquilo que lê e entender tudo o que lê) foram reiteradas pelos cinco professores. Porém, com a particularidade de que declararam não identificar nenhuma diferença no que caracteriza um “bom leitor” em língua materna e um “bom leitor” em língua estrangeira, salvo o conhecimento linguístico e estrutural da língua espanhola, que também é exigido na leitura em língua portuguesa, mas que assume outra dimensão na língua estrangeira. Além disso, ponderaram criticamente acerca dessas representações e práticas de leitura, como vemos na fala do P11 (CEL, EF2, *grifos nossos*)

---

<sup>45</sup> [...] comprensión del punto de vista del autor (ideología, representaciones mentales) y de su relación con el del propio lector (discrepancias y coincidencias, posible reacción del lector, etc.; leer tras las líneas).

“Para mim um bom leitor é aquele que consegue **atribuir o sentido, construir o sentido a partir do que ele está lendo. Entendendo que dentro daquele texto e dentro das suas próprias experiências existem algumas marcas ideológicas, históricas e sociais**”.

Nessa concepção do P11 “entender todo o texto”, se distancia de uma concepção estruturalista de língua, filiando-se a uma abordagem crítica da leitura, em que se preocupa com as marcas ideológicas, históricas e sociais do texto, em diálogo com a sócio história do leitor na produção dos sentidos. Aqui observamos a força dos discursos acadêmicos sobre a concepção de ensino e aprendizagem de língua na atualidade, e em especial de conceitos de áreas de conhecimento e de teorias contemporâneas que se apresentam hoje mais frequentes na formação universitária. Observa-se nesse enunciado a presença de termos próprios do campo mais genérico das teorias do discurso e o modo como foram apropriadas para o ensino de língua materna e estrangeira.

Nessa mesma direção do P11, destacamos a declaração do P12 (CEL, EF2, EM2, *grifos nossos*)

Um bom leitor de modo geral [...] conseguir me mover, **entender, todos os tipos de gêneros discursivos**. Então, **é claro que também vai depender muito da disponibilidade que eu tenho de contato com esse gênero**. Por exemplo, eu me considero uma boa leitora de gêneros discursivos como o jornalístico, o literário, mas eu tenho uma certa dificuldade com os gêneros discursivos jurídicos, porque não são aqueles com os quais eu tenho mais contato. Em língua espanhola, eu também acredito que seja mais ou menos isso, de ter o contato e de conseguir entender os gêneros que há na sociedade.

Segundo o P12, ainda que em um primeiro momento considere como bom leitor não apenas aquele capaz de entender todo o texto, mas textos de diversos gêneros, em seguida pondera sobre esse entendimento, considerando-o, a partir do texto e da leitura que dele se depreende, em seu funcionamento social, identificando a subjetividade do leitor nesse processo de entendimento do escrito, sua disponibilidade e suas vivências ou não em situações e ambientes em que esses gêneros circulam. Fica ainda evidente a força que as teorias contemporâneas ensinadas na academia e reiteradas nos cursos de formação continuada de professores têm sobre o que se espera do P12 como professor, pela menção reiterada ao termo “gêneros do discurso”. A recorrência a esse termo técnico e a ênfase dada a ele demonstra o poder que certos enunciados assumem no

âmbito do discurso acadêmico e por isso sua reiteração, como palavra chave que demonstra o domínio de um certo saber de prestígio no momento.

O P12 para contextualizar e justificar a sua explicação ainda lança mão de suas próprias experiências com a leitura, inclusive, na sua língua materna, em que a incompletude do entendimento do texto seria uma constante, em que se relaciona tanto com a sócio história do leitor, como com a contínua ressignificação do que se lê pelo próprio ato da leitura.

O posicionamento dos professores, durante as entrevistas e nas questões discursivas do questionário, mostra uma formação teórica crítica em relação à leitura, ao papel que possuem na formação do aluno como leitor e sujeito social. Eles compõem um perfil de professores bem qualificados, formados, em sua maioria, em universidades públicas, um número significativo de especialistas, mestres e mestrandos, vários deles possuem experiências de intercâmbio em países hispânicos, em alguns casos em mais de uma universidade, de modo que a culpabilização do professor pelo fracasso escolar, em função de sua má formação, não cabe em nosso corpus. Contudo, observamos contradições e certos impasses entre os conhecimentos teóricos que apresentam, as representações críticas que sustentam ao falar sobre a leitura, em contraposição às declarações que fazem acerca de suas práxis com a leitura tanto no cotidiano, como em sala de aula, que contradizem, em certo ponto, os princípios teóricos declarados, inclusive, acerca da importância da leitura como fonte de conhecimento, desenvolvimento cultural e formação do sujeito.

Para compreender tais contradições discursivas por parte dos professores de espanhol, sobre a leitura nessa língua, é preciso entender o sistema educacional brasileiro a partir de suas bases ideológicas e sociais. Por isso o letramento ideológico nos é tão pertinente nesta pesquisa, pois nos ajuda a analisar as conjunturas sociais, históricas, culturais e discursivas do uso do texto em sociedade a partir de um viés ideológico, com vistas à desnaturalizar as relações de poder e hierarquização das práticas com o escrito, para entendê-lo no seu funcionamento cotidiano, a partir da importância que assume dentro de uma determinada comunidade localizada no tempo e no espaço. Essa concepção do letramento abre caminhos que nos possibilitam entender as ideologias que sustentam as práticas com o texto verbal no âmbito escolar, logo, as contradições entre o que os professores declaram sobre a leitura e o trabalho que efetivamente podem e conseguem exercer com o texto em sala de aula de língua espanhola. O entendimento desses dizeres é extremamente importante, pois nos ajuda a



identificar em que medida temos promovido, efetivamente, uma educação libertadora, com vistas a uma maior equidade social e não apenas reforçado o sistema, reduzindo o conhecimento com escrito ao preparo do aluno como mão de obra, na produção desigual e privada de riquezas materiais e intelectuais.

[...] parece haver um certo consenso quanto à insuficiência atual da educação escolar, em especial no que tange à educação pública. Mas o consenso não está na busca de uma educação que distribua a riqueza intelectual e material, mas sim no fato de que a escola pública não tem sido capaz de garantir uma formação suficiente sequer no nível pragmático, necessário para a otimização da exploração e para a apropriação privada da riqueza. (BRITTO, 2007, p. 29)

Esse excerto nos ajuda a entender melhor o descompasso que ocorre nas declarações dos professores de espanhol. O discurso da leitura que defendem, considerando o questionário e a entrevista de modo geral, é o da leitura como meio de alcançar uma maior distribuição de riqueza intelectual e material, de conhecer outras culturas e de questionar o próprio sistema social que produz riqueza, segregação e miséria, a partir do desenvolvimento da alteridade e do conhecimento de discursos outros. Contudo, quando vamos analisar as práticas de leituras que os professores realizam em sala de aula e fora dela, as motivações dessas leituras em língua estrangeira e os procedimentos didáticos empregados no seu fomento, muitas vezes, levam a um trabalho que é suficiente para garantir a formação pragmática do sujeito e não o seu desenvolvimento intelectual. Cenário que contribui na otimização da exploração social e humana do indivíduo, direcionada à produção privada da riqueza, reforçando na práxis o que discursivamente condenam os professores de espanhol. Contudo, longe de culpabilizarmos os professores pela manutenção desse sistema, veremos no Capítulo 3, ainda que eles reconheçam a importância de mudarem suas práticas de forma a torná-las mais coerentes com aquilo que declaram acreditar, existe uma série de coerções históricas, ideológicas e discursivas que limitam e cerceiam a autonomia do professor, que vai desde o livro didático até as demandas de ensino da escola, responsáveis por definirem boa parte de suas práticas.

Essa disjunção entre as declarações do que acreditam e do que afirmam realizar no trabalho com a leitura, é observada quando “falar bem o espanhol” e “ler rápido” não são representações frequentes na concepção que se faz do que é ser um “bom leitor”, porém, são práticas fomentadas de modo muito recorrente em sala de aula no trabalho com a leitura. Em média 75% (18) dos professores entrevistados declararam trabalhar a

leitura direcionada ao desenvolvimento da compreensão ou da produção oral, sendo a leitura em voz alta a mais recorrente no trabalho dos professores, para que possam analisar a pronúncia, o ritmo, a entonação, entre outras competências vinculadas à oralidade da língua. Esse trabalho com os textos é sem dúvida útil para os fins mais propriamente linguísticos, mas não apropriadamente para o desenvolvimento de uma prática de leitura tal como aquela que norteia o imaginário de prestígio e que apresenta em sua realização efetiva a capacidade emancipatória em sentido amplo (cultural, humanístico, crítico), justamente por desconsiderar aspectos específicos da prática leitora, como a produção de sentidos, o lugar social do leitor, o contexto histórico-cultural de produção do texto, seus meios de circulação, já que o foco se centra na preocupação com a pronúncia, com o ritmo adequado, com a parte mais concreta e sensível da língua, e menos com seu uso social.

Nesse caso, ainda que as habilidades comunicativas (escrita, leitura, oralidade e audição) estejam intrinsecamente relacionadas, como aponta Baralo (2000), é, no entanto, preciso que o professor tenha claro quais são os limites e o foco de cada uma delas, de forma a não subutilizar o texto na falsa aparência de estar trabalhando-o efetivamente com os alunos. É justamente pela subutilização do texto ou pelo desvio de foco na competência que está sendo privilegiada que existem estudos mais radicais como os de Busto (2013, p. 29) que recomendam aos professores ser preciso lembrar que “a leitura é um bom exercício de expressão leitora, mas não de expressão oral”<sup>46</sup>.

No que tange a “ler rápido”, ainda que, praticamente, não seja considerada uma habilidade necessária a um bom leitor, os professores costumam levar para a sala de aula textos curtos como contos e crônicas, textos jornalísticos, gibis/histórias em quadrinhos, bem como o próprio livro didático que nos últimos tempos tem mostrado uma tendência a incorporar esses gêneros discursivos, que motivam e demandam uma leitura rápida e dinâmica, menos intensiva e extensiva. Isso, primeiramente, parece dar-se em função do próprio espaço da língua na grade curricular do ensino, com carga horária reduzida, uma aula semanal de 50 minutos ou no caso do CEL de São Carlos, que pode ser considerado um contexto privilegiado, com quatro aulas semanais de 50 minutos. Além disso, a leitura rápida, realizada em voz alta em língua estrangeira, costuma gerar a sensação de fluência, de domínio e de conhecimento da língua, tanto para quem lê quanto para quem houve, isso quando o aluno não tropeça na pontuação e

---

<sup>46</sup> [...] la lectura es un buen ejercicio de expresión lectora, pero no de expresión oral

na pronúncia, porém, efetivamente, não parece avaliar e nem trabalhar a competência leitora em seu caráter social, na produção dos sentidos. De forma a ilustrar brevemente o que tratamos aqui, atividades em que esse tipo de leitura costuma ser frequente são os trava-línguas, muitas vezes utilizados no começo das aulas, com alunos iniciantes, como um *imput/rompehielo*, em que o próprio texto em si, muitas vezes, não produz nem mesmo um sentido que não o da própria sonoridade da língua e dos sons que se deseja trabalhar. Talvez, possa ser uma boa atividade para descontrair a sala, trabalhar a articulação sonora entre determinadas sílabas, mas não parece fomentar uma leitura emancipadora, ainda que se leia o trava-língua, pois se trata de uma leitura sem foco ou preocupação real com o desenvolvimento da competência leitora.

Frente ao exposto, podemos concluir que circula socialmente e, conseqüentemente, entre os professores de espanhol, um imaginário sobre as práticas de leitura, acerca de um “bom leitor”, que não corresponde àquelas fomentadas nas aulas de língua espanhola. O que não está exclusivamente ligado às competências e à formação dos professores, mas à distribuição desigual do conhecimento em nossa sociedade, à estruturação do ensino com base em políticas públicas descomprometidas com a equidade social e uma formação intelectual do sujeito, que lhe permita criticar as práticas sociais e ideológicas de produção da miséria e da exploração humana, haja vista à MP 746, que discutimos anteriormente. Tudo isso se relaciona também a uma mudança nos paradigmas do ensino formal no Brasil, que se dá a partir da segunda metade do século XX, com um maior acesso à educação formal pelas camadas mais pobres e populares. O foco no ensino vai de um extremo ao outro, da preocupação com a formação humanística do sujeito, no caso a aprendizagem de línguas voltada para a literatura, em contraponto a um ensino zeloso por atender a uma demanda de mercado, imposta, principalmente, a partir dos anos 80, pelas relações comerciais priorizadas na lógica de Mercado.

Essa mudança é resultado do processo de construção de um mundo “globalizado”, mas não globalizante e inclusivo, em que o conhecimento de outras línguas se torna produção de capital, priorizando a comunicação instantânea e imediata, em que se valorizam as habilidades comunicativas, da língua como código de comunicação, fazendo do seu ensino mais uma engrenagem humana na produção de capital e na exploração de uns pelos outros.

No Capítulo 3 desta pesquisa, aprofundamos as discussões acerca do descompasso entre as representações da leitura que afirmam os professores e por reflexo

a própria instituição escolar, como um bem social, de descobrimento do outro e desenvolvimento cultural, a partir de leituras variadas, espontâneas, críticas e frequentes, que mistura representações históricas e concepções teóricas contemporâneas críticas sobre a leitura. Em relação às representações sobre as práticas da leitura fomentadas em sala de aula de língua espanhola, que declaram os professores, e das quais faremos uma análise crítica, em que a própria estrutura, organização e fundamentação do ensino escolar no que concerne à língua espanhola, não oferecem condições para que a leitura seja desenvolvida adequadamente, reforçando a leitura em língua estrangeira como forma de capital e de manutenção das desigualdades sociais e culturais no Brasil.

## CAPÍTULO 3

### NO CAMINHAR DA LEITURA: O QUE SE LÊ E O QUE SE CONTA - A FORMAÇÃO DE LEITORES EM LÍNGUA ESPANHOLA

*Jules Ferry exprime essa fé inabalável no poder emancipador da leitura: “Para nós o livro – entendam-nos, qualquer que seja o livro – é o instrumento fundamental e irresistível da inteligência”. Um século mais tarde, essa confiança parece bem ingênua, e todos nós sabemos que o impresso, nova língua de Esopo, pode trazer consigo tanto o pior quanto o melhor. (CHARTIER, A., 1999, p. 68)*

#### **3.1 Representações da leitura e da leitura em sala de aula de língua espanhola: segundo os professores, é o jovem, estudante de espanhol, leitor?**

A formação do jovem leitor remete a uma série de discursos contemporâneos a respeito da atribuição de agentes por ela responsáveis ou responsabilizáveis. Isso envolve desde o mercado editorial, capaz de estabelecer nichos de consumo muito variados voltados para públicos criteriosamente segmentados em função de seu potencial de consumo, passando pelas instituições escolares, e seu papel social de mediador da cultura letrada e da formação do gosto e interesse pela leitura, em especial de certos gêneros e autores, assim como pela instituição familiar, sobre a qual em geral se depositam a responsabilidade de garantir o acesso aos textos e o exemplo da prática de leitura, até, por fim, o próprio indivíduo, que deve incorporar como valor sociocultural a importância dessa prática de leitura e assumir individualmente a responsabilidade de se tornar leitor. Algo, no entanto, que costuma ser desconsiderado nesses discursos que buscam encontrar o responsável pelo que consideram se tratar um fracasso social e escolar na formação de jovens leitores, são as condições sociais, históricas, culturais e materiais de que dispõem a escola, a família e o próprio indivíduo para formarem e se formarem leitores no contexto brasileiro, principalmente aqueles de origem mais simples. Assim, faz parte do mesmo rol de lamentações, a ideia bastante difundida de que nossos jovens não leem ou leem menos do que os jovens de antes, cujas explicações se apoiam nessa lista de responsáveis/responsabilizáveis pela não-leitura, assumida como uma verdade. O que em geral não se apresenta são dados que possam pautar essa comparação e que possam demonstrar de fato esse julgamento.

Frente a isso, é preciso questionar em que medida esses discursos têm efetivamente servido e motivado a formação de leitores perenes, com vistas a realizar mudanças concretas nesse cenário e não ao contrário, naturalizando essa problemática e levando a uma suposta subestimação do jovem como leitor. Segundo Pinheiro (2004), ao entrevistar leitores mirins sobre suas práticas de leitura e observando algumas aulas de língua portuguesa, a partir de um estudo de caso, percebe a situação de uma aluna de 11 anos, que lia o primeiro volume do Senhor dos Anéis (J. R. R. Tolkien), e que foi desmotivada pela mãe e pela professora sobre a extensão do livro, a complexidade das palavras, convencendo-a de que não era uma leitura para o seu “perfil”. O que contribuiu para que ela substituísse o livro de Tolkien pelo *Na próxima eleição vote no Draculão* – Carlos Queiroz Telles e Eneas Carlos Pereira, editado pela FDT e indicado pela professora como uma leitura mais “adequada” para o seu “perfil juvenil”. Seguindo nessa linha de Pinheiro (2004), as editoras acabam contribuindo para estabelecer determinados perfis de leitores ao classificar as obras por idade, a partir de certas organizações sintáticas, seleção de vocabulário e inserção ou não de imagens, de acordo também com os interesses editoriais e de venda, exemplo disso são os paradidáticos e as obras adaptas.

Esse papel assumido pelas editoras, a princípio pode até ser positivo e contribuir para o fomento da produção e venda de livros e eventualmente da leitura. No entanto, quando tomado como verdade incondicional, interferindo e limitando as leituras do sujeito a essas recomendações como únicas legítimas e adequadas, deixa de ser algo positivo, pois restringe e estabelece um “perfil de leitor” muito seletivo, que pode e consegue aceder a esses objetos. Fato que tende a desconsiderar e inibir o acesso a outras leituras, como no caso da aluna de 11 anos.

Ao jovem não é permitido ler qualquer livro. A ele cabe ler uma parte específica da produção literária, nomeada de acordo com o seu público-leitor alvo: a literatura juvenil. Essa denominação está presente nos catálogos das editoras e nas capas de muitos livros para o público jovem e adquiriu um papel importante em nossa pesquisa ao ser destacada, em entrevistas, pelos alunos (PINHEIRO, 2004, p. 119).

Uma representação simbólica e ideal da leitura dificulta chegarmos a um perfil real dos jovens leitores na contemporaneidade e contribui para o reforço dos discursos de que “os jovens não leem” ou “leem pouco”, o que caberia a pergunta “Não leem o quê?”, logo, “O que leem?”. Esses discursos costumam subestimar os interesses e/ou as

capacidades leitoras dos jovens, levando a uma generalização do tema ao conceber o jovem como um não-leitor, porque não reconhecemos suas práticas de leitura naquelas legitimadas socialmente, tidas como adequadas (ABREU, 2001a).

Contudo, essa ideia de não-leitores não se restringe aos jovens, ainda que seja possível identificar algumas particularidades no caso deles. Circulam no Brasil contemporâneo discursos, que longe de serem recentes retomam um longo processo de constituição da leitura em nosso país, que atestam vivermos uma crise perene da leitura (ABREU, 2001b). Conjugado a isso, no caso específico da leitura em outras línguas, existe a ideia de que as escolas públicas não ensinam bem línguas estrangeiras, que essas disciplinas podem ser estudadas desvinculadas do currículo regular ou ainda de que é necessário matricular-se em cursos particulares para obter algum sucesso em outros idiomas (RODRIGUES, 2010a).

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (BRASIL, 1998, p. 24)

Frente a discursos tão adversos, o que podemos fazer com vistas à formação de leitores jovens em língua espanhola? Como pensar para além desses discursos, trabalhar na contra mão deles, ou a eles resistir ao reconhecermos sua dimensão ideológica na produção e seu poder e valor de verdade garantido por sua circulação? Assim, é preciso articular possibilidades e estratégias nas aulas de língua espanhola, em que o trabalho com a leitura efetivamente vise uma educação libertadora na concepção de Freire (1989), fazendo do letramento meio de transversalizar as barreiras do estereótipo, dos discursos conformistas, em uma constante ressignificação do sujeito.

Um primeiro passo para isso, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, pode ser entender como o trabalho com a leitura tem sido realizado, em nosso caso, especificamente, em língua espanhola, de modo a definir: Quem são esses alunos? Quais são as representações que os professores fazem deles como leitores ou não-leitores? Quais são as injunções históricas, sociais, culturais e ideológicas que podem contribuir para explicar esse olhar do professor sobre o aluno como leitor? Como isso se reflete nas representações acerca das práticas de leitura e do seu fomento em sala de

aula por parte do professor? Respostas a essas questões podem contribuir para o desenvolvimento de caminhos mais frutíferos no trabalho com a leitura nas aulas de língua espanhola, tendo por princípio a formação efetiva de leitores nessa língua.

De início, pelos contextos em que atuam os professores de espanhol participantes de nossa pesquisa e a proposta de ensino dos mesmos (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Centro de Estudo de Línguas e Ensino Técnico/Profissionalizante), pudemos constatar que a maioria dos alunos é composta por adolescentes, considerando o conceito de adolescência a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente que abrange a idade de 13 a 18 anos. Se a aprendizagem da língua e a faixa etária próxima entre esses sujeitos nos permitem agrupá-los como jovens estudantes de espanhol, há também entre eles diferenças que se relacionam ao tipo de ensino a que esses alunos têm acesso, se público ou privado.

A principal distinção que normalmente se estabelece entre esses dois ensinamentos, que costuma circular no imaginário coletivo e fundamenta o senso comum e tendo impacto sobre a própria prática dos docentes e dos alunos em relação à disciplina e os processos de ensino/aprendizado, é o de que as escolas particulares oferecem um ensino de “melhor qualidade” e de acesso restrito àqueles que podem pagá-lo, em comparação ao ensino público, normalmente destinado a alunos mais simples, com salas de aulas lotadas, sem os materiais adequados, com professores menos competentes e com alunos menos interessados, consequentemente, tido como de “menor qualidade”.

Nessa lógica, o ensino particular é visto como aquele que dispõe de melhores condições de formar leitores em língua estrangeira do que o ensino público. No entanto, muito além dessa relação dicotômica entre as escolas públicas e privadas são os enunciados dos professores de espanhol, que, a princípio, se fundamentam em suas próprias práticas nesses contextos, o que justifica respostas tão diversas entre eles, em que ponderam e problematizam acerca de aspectos positivos e negativos em cada caso, até se posicionando de maneiras divergentes ao olharem situações, aparentemente, bastante semelhantes, o que sinaliza para o fato de que não é possível definir escola privada e pública como sendo boa e ruim, mais ou menos capaz de formar leitores em língua estrangeira, pois essa definição não só apresenta um olhar estereotipado e preconceituoso, como também desconsidera uma multiplicidade de contextos, inclusive das próprias possibilidades de trabalho com a leitura<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Para saber mais sobre as representações da leitura de alunos e pais de alunos de escolas públicas e privadas, consultar Soares (2001).



Esse olhar dos professores de espanhol, participantes de nossa pesquisa, se dá por boa parte deles já terem atuado tanto no ensino público como no privado (14 – 58,3%), ainda que seja mais recorrente a atuação deles no ensino público (21 – 87,5%), em relação à (17 – 70,8%) atuantes no ensino privado. Segundo o **P13** (CEL, EF2, EM2, *grifos nossos*).

**Na escola pública**, dei aulas apenas no Centro de Línguas. Foi uma experiência muito positiva, pois **os alunos realmente tinham interesse** em aprender a língua espanhola e a cultura dos países hispano-falantes. [...] **Apesar das dificuldades práticas, como o acesso a recursos** (televisão, rádio, computador) e ao grande número de alunos por turma (cerca de 35 alunos em uma aula de idioma!), consegui notar o crescimento das várias habilidades dos alunos que seguiram no curso. **Na escola privada regular**, dei aulas tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. **Os alunos do ensino fundamental**, sobretudo os que estão nos anos iniciais (6º e 7º), tiveram uma "aceitação" melhor das aulas. **Mostravam-se interessados e, até mesmo, curiosos para saber sobre a língua e o dia a dia das pessoas que a falavam em diferentes lugares do mundo.** Com os **alunos do ensino médio**, tive uma experiência mais desafiadora. **Muitos já tinham cristalizado a informação de que é necessário estudar em uma escola de idiomas se uma pessoa realmente quer aprender uma língua estrangeira.** Assim, **nas aulas, a grande maioria demonstrava pouco interesse.** Além disso, **me sentia como em uma luta contra o Imperialismo Norte Americano.** Para os alunos era praticamente inadmissível gostar, por exemplo, de uma música em língua espanhola, frente às maravilhas apresentadas pelos Estados Unidos que ocupam grande parte da nossa mídia.

Esse enunciado do **P13** é significativamente ilustrativo não só pela sua riqueza de detalhes, mas também por dialogar e recuperar diversas outras declarações dos professores participantes do questionário. O perfil dos alunos do Centro de Línguas de São Carlos, e de relativo consenso entre os professores, é do interesse deles pela aprendizagem do espanhol e o número de aulas (4 aulas semanais de 50 minutos), como elementos favoráveis à aprendizagem. Por outro lado, a crítica à precariedade e à falta de materiais e espaços físicos no ensino público, de forma geral, parece ser recorrente no que enunciam os professores sobre o tema, refletindo a ausência de comprometimento político em investimentos destinados à educação pública básica, em oferecer condições adequadas para um bom trabalho do professor. Especificamente sobre a disponibilidade de livros de espanhol, o **P12** (CEL, EF2, EM2) durante a entrevista declara “[...] principalmente de literatura, falta material para a gente trabalhar com os alunos em sala de aula”.

No que tange a essa falta de livros literários de e em língua espanhola, segundo os professores, se daria tanto na escola pública como privada, isso pela dificuldade em adquiri-los e também pelo imaginário reduutivo da formação leitora em língua

estrangeira que se restringiria mais a uma competência, ou seja, ao domínio linguístico da capacidade de decodificação de textos escritos. Esses dois aspectos, material e conceitual, vigoram em ambos contextos. No caso da escola pública, os paradidáticos, quando solicitados ao estado, os professores alegam que nem sempre são disponibilizados e quando são, chegam atrasados, com o curso já em andamento, além de ser comum um número de exemplares menor do que o de alunos, condições que para eles acabam inviabilizando seu uso efetivo em sala de aula. Já na escola privada, declaram haver resistência por parte dos pais em adquirir esse material para os alunos, que já gastam com livros literários de outras disciplinas como de língua portuguesa e inglesa, sem contar os materiais didáticos que são vendidos em consonância com o curso, representando uma outra fonte de renda importante das escolas particulares.

Para alguns professores, essa precariedade de materiais e espaços físicos adequados exige deles maior criatividade para o desenvolvimento de atividades com o que dispõem de recursos, o que por sua vez também lhes outorga maior responsabilidade e autonomia no desenvolvimento das aulas nas escolas públicas, uma vez que podem complementá-las com materiais e recursos próprios, em geral obtidos por meio da internet como sinalizam vários dados de nosso questionário<sup>48</sup>. Isso revela a seguinte situação, a autonomia do professor ao invés de ser identificada como parte de sua boa formação, pelo seu olhar crítico sobre o contexto, em articular caminhos e possibilidades mais pertinentes para uma melhor aprendizagem dos alunos, ainda que façam isso, ela se dá, primeiramente, pela carência de condições materiais, pelas necessidades do ensino público impostas aos professores e que acabam definindo suas práxis em sala de aula, inclusive no que se relaciona à leitura em língua espanhola.

Se as condições físicas e materiais do ensino privado, ainda que não ideais, são mais favoráveis que as do ensino público, isso, segundo os professores, leva a uma estrutura de curso muito engessada, em que a autonomia deles é menor, por existir demandas de conteúdos e a necessidade do cumprimento do material didático adquirido pelos pais dos alunos, além de um menor número de aulas do que nos CELs, por exemplo, restritas normalmente, a uma ou duas aulas de 50 minutos semanais.

Nesse aspecto, podemos pensar em dois tipos de ensino privado, o primeiro se refere às escolas de idioma, em que os alunos frequentam em contraturno,

---

<sup>48</sup> Para ilustrar parte desses dados, foi unânime entre os professores, por exemplo, o uso da internet como a principal fonte de acesso a textos em espanhol tanto nas suas leituras cotidianas como no preparo das aulas.

exclusivamente para realizar as aulas de língua e o segundo é aquele do qual trata os dados de nossa pesquisa, do ensino regular, em que o espanhol se caracteriza como uma disciplina do currículo escolar. Feita essa distinção, segundo as declarações de alguns professores, podemos perceber que nas escolas privadas regulares a realização da disciplina de espanhol pelos alunos costuma ser obrigatória, mas em geral, possuem um status de optativa, ou seja, a sua oferta acaba caracterizando-se como um ‘plus a mais’, funcionando como estratégia e diferencial de mercado na promoção do seu *marketing*. Essa situação da língua retoma questões históricas da sua não obrigatoriedade e ausência no ensino regular ao longo de anos, bem como o seu espaço nas próprias diretrizes do currículo nacional de ensino, que durante décadas não permitiu ou não se importou com o desenvolvimento de uma cultura escolar de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Nessa mesma direção, segundo o **P15** (ETP, EM1, grifos nossos), ao relatar as suas experiências no Ensino Médio público, “**pelo fato da matéria ser optativa, o espanhol sempre estava em segundo plano** - outros professores marcavam reuniões e/ou atividades durante as minhas aulas, e os próprios alunos “matavam” aula se durante a semana tivesse alguma prova “mais importante””.

O que enunciam os professores sobre o espaço e o status da língua espanhola no ensino, tanto da rede pública como privada, seja em caráter de oferta obrigatória ou optativa, acabam revelando a própria representação que fazem sobre a relação do aluno com a língua espanhola, em que a partir disso se justificaria tanto o desinteresse dos alunos pela aprendizagem da língua como da própria leitura nessa língua. Essas representações, antes de tudo, retomam problemáticas históricas e mal resolvidas de nós brasileiros com o espanhol. Segundo Celada, González (2005, p 72, tradução nossa) “O espanhol é uma língua que no Brasil tradicionalmente foi objeto de uma “falta de atribuição de um suposto saber” pelo qual valesse o esforço de ser estudada”<sup>49</sup>, isto é, a semelhança entre as estruturas do português e do espanhol costuma levar a um suposto saber da língua pelo brasileiro, o que, em última instância, dispensaria o esforço empregado no seu estudo, gerando a desmotivação e reforçando certas representações dessa língua no Brasil.

Na declaração da **P13** (CEL, EF2, EM2), a relação periférica que o espanhol ocupou e ainda ocupa em relação ao inglês, historicamente marcada (como discutimos

---

<sup>49</sup> El español es una lengua que en Brasil tradicionalmente fue objeto de una “falta de atribución de un supuesto saber” por el cual valiese el esfuerzo de ser estudiada.

no Capítulo 1), também aparece no que enunciam os professores e é tão forte que serve para justificar a falta de interesse dos estudantes pelo espanhol, como uma língua menos representativa e significativa no cenário mundial. Tais enunciados refletem na própria valorização dos saberes dos professores de espanhol, inclusive na forma como se representam, como de menor valor em relação aos do inglês e mesmo de outras disciplinas, servindo de justificativa para os seus enunciados sobre o grande esforço que empreendem em sala de aula e nem sempre chegam aos resultados esperados. Nota-se que, mesmo os professores afirmando existirem alunos muito interessados, os enunciados mais recorrentes são do desinteresse deles pela língua espanhola e pela leitura de modo geral, filiando-se a um discurso recorrente e naturalizador do fracasso escolar e reforçando-o.

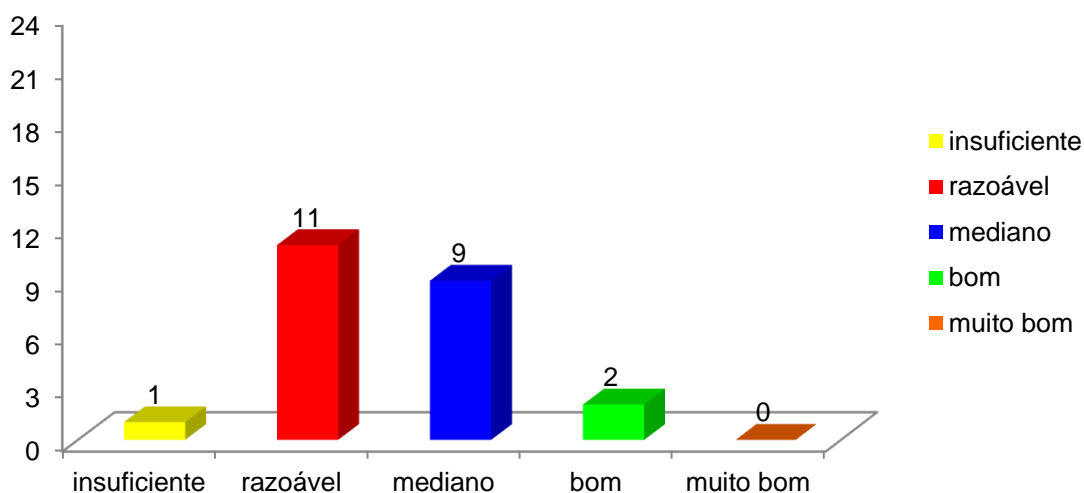
No que tange à declaração do **P15** (ETP, EM1), em seu contexto de atuação parece haver uma total desconsideração por parte da instituição com a disciplina de língua espanhola, principalmente pela atitude de seus colegas de trabalho que marcam reuniões e atividades nos horários das aulas de espanhol, atitude que, de alguma forma, justifica/reforça/serve de apoio ao comportamento dos alunos, que priorizam o estudo de outras disciplinas tidas como “mais importantes”, ao mesmo tempo em que parte do pressuposto de que a professora de espanhol não precisa/tem que participar dessas reuniões e atividades, colocando o espanhol como algo a parte das outras disciplinas.

Todas essas representações e práticas compartilhadas socialmente sobre os professores de espanhol e deles em relação a eles mesmos, no que tange a relação dos alunos com a língua espanhola, acerca do menor prestígio do conhecimento da língua frente a outras línguas e disciplinas, interferem diretamente no desenvolvimento das aulas, nas motivações dos professores, na sua autoestima e nos próprios caminhos trilhados no trabalho com a leitura em sala de aula.

Para os professores, os alunos que se saem melhor com a leitura em língua espanhola são, justamente, aqueles que mostram maior interesse pelas aulas, como declara o **P02** (EM2) “Como eu disse, se trata de alunos heterogêneos desde o nível da língua até o interesse pela mesma. Muitos do primeiro ano não levam a sério a disciplina, o que reflete em suas condições de leitura”. Outro enunciado que reforça esse mesmo discurso do interesse pela língua associado ao nível de leitura do aluno é o de **P06** (CEL) que declara que “Existem diferenças principalmente pela dedicação particular de cada aluno”. Em um mapeamento acerca do nível de leitura dos alunos em

língua espanhola, segundo os professores, que tiveram em conta o tempo de estudo da língua espanhola por esses alunos, chegamos ao seguinte gráfico<sup>50</sup>.

**Gráfico 3: Nível de leitura dos alunos em língua espanhola, segundo os professores**



Coleta de dados do autor

Podemos observar que, para os professores de espanhol, a partir de uma perspectiva geral de suas turmas, o nível de leitura de seus alunos nessa língua é considerado entre razoável e mediano. Com exceção de um professor, nenhum outro identifica seus alunos em um nível insuficiente de leitura, pelo contrário, há aqueles que os identificam como bons leitores e ainda muito bons leitores, como destaca o **P09** (EF1, EF2, EM1, EM2) ao afirmar que: “Minhas turmas são heterogêneas, alguns estão iniciando agora com o espanhol, outros já possuem um vasto conhecimento, por isso diria razoável ou mediano, porém há alunos em escala de bom e muito bom também”. Esses dados parecem destoar daqueles obtidos nos exames internacionais a respeito da leitura em língua materna no Brasil, como o Pisa e o Terce (abordados no Capítulo 1), por exemplo, que afirmam a ideia de que “os brasileiros não leem ou não sabem ler ou que leem mal”. Segundo o **P12** (EF2, EM2, CEL, *grifos nossos*), que avaliou seus alunos como razoáveis, justifica:

<sup>50</sup> Um dos professores não respondeu essa questão do questionário.

[...] **Eles podem ler o texto e decodificá-lo, mas isso não significa que depreenderam seu significado ou que podem refletir sobre ele.** Sobre isso, acredito que muito **tem a ver com o conhecimento da realidade que dispõem.** Se não são alunos informados que leem em português, que têm **acesso a discursos diferentes** e podem chocá-los acabam tendo somente a visão do professor que leva a eles os textos polêmicos ou os que quer discutir. Assim, **para ser letrado é necessário o além da sala de aula. Claro que o professor é o mediador,** o que pode lhes proporcionar o contato com os textos e levá-los a reflexão, mas o conhecimento de mundo, muitas vezes é construído ao longo da experiência dos sujeitos e da escolarização deles.

Nota-se que o **P13** ao falar do nível de leitura de seus alunos não parte de uma concepção simplista da questão. Considera o leitor como um produtor de sentidos, histórica e discursivamente situado, dentro de uma determinada cultura e contexto constitutivos de sua sócio história, em que ler mais do que decodificar é “ter acesso a discursos diferentes”, de forma que o leitor possa questionar e ressignificar suas referências de mundo, explorando “o além da sala de aula”. Essa percepção da leitura, que extrapola os muros da escola e se materializa na vida e nas vivências cotidianas do sujeito, dialoga diretamente com a perspectiva de letramento adotada por nós e revela muito da formação que teve esse professor, com acesso a discursos teóricos e científicos variados, que situam as práticas de leitura em sua relação constitutiva do sujeito.

Nessa linha de raciocínio, o **P13** ainda estabelece diferenciações entre possíveis formas de ler, em que decodificar não implica necessariamente entender e refletir sobre o texto, já que tal concepção da leitura se atém mais às estruturas do texto, sua organização sintática, apreensão de vocabulário, promovendo uma compreensão mais geral do lido, sem muito aprofundamento.

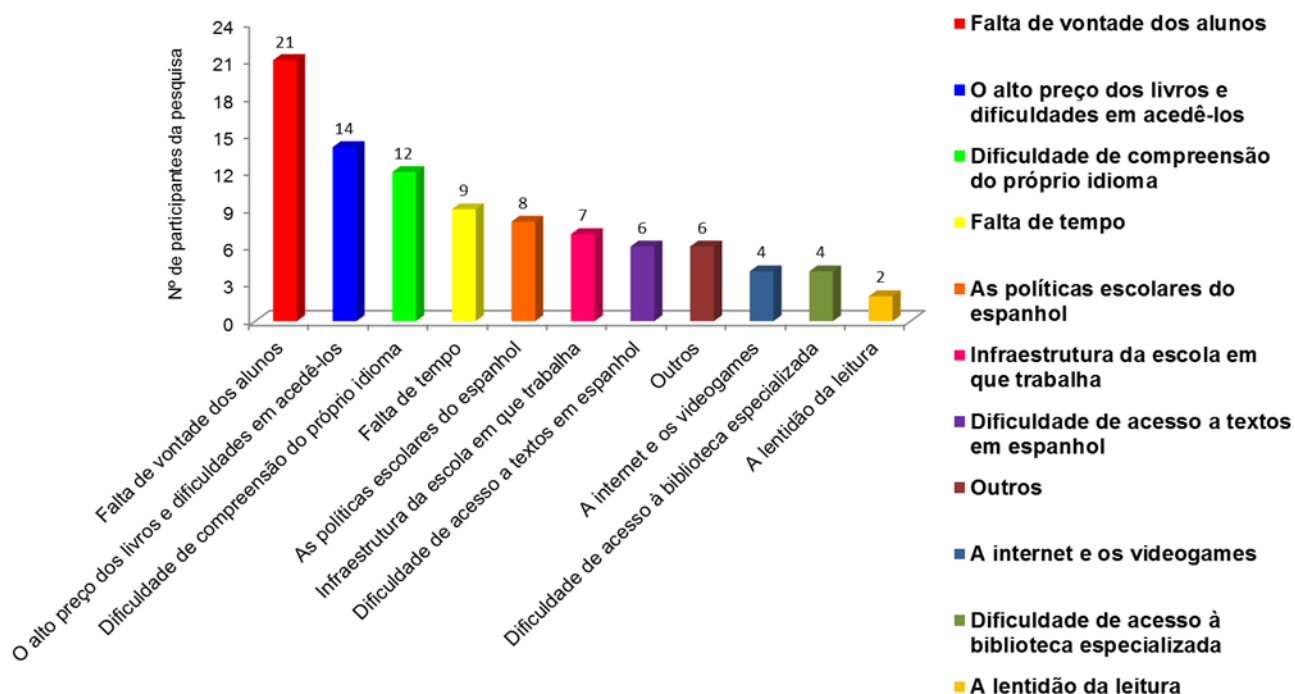
Quando os professores falam do nível de leitura de seus alunos, podemos constatar, em geral, que a concepção que fundamenta essa avaliação é a da representação da leitura em uma perspectiva sócio interacionista, como aquela que leva em conta os aspectos cognitivos do sujeito, considerando, concomitantemente, as questões sociais que envolvem essa prática, ou seja, as intenções do leitor, a sua atuação na produção dos sentidos, entrelaçando uma série de discursos que se inscrevem e se constituem no ato de ler. A isso podemos acrescentar também uma perspectiva enunciativa da leitura, que dialoga com a anterior, ao entender a leitura como um processo de enunciação, reconhecendo a importância da sócia história do sujeito nas leituras que faz e da forma que as faz, ainda que, contraditoriamente, os professores de espanhol, nas declarações acerca das suas práticas em sala de aula, apresentem como representação mais frequente a da leitura como instrumento para o ensino dos aspectos

formais da língua, como o trabalho com conteúdos gramaticais, ou no desenvolvimento de habilidades não apenas de leitura, como também a produção e a compreensão oral do espanhol.

Com isso, vamos percebendo diferentes concepções de leitura que fundamentam o imaginário dos professores, desde aquilo que parece mais adequado de ser declarado, a partir de pressupostos de uma leitura sócio interacionista e enunciativa, até mesmo da leitura como decodificação e instrumento no desenvolvimento de outras atividades (Cf. OLIVEIRA, 2007). Ocorre ainda, segundo declaram, de diferentes concepções de leitura fundamentarem uma mesma atividade ao longo do seu desenvolvimento, iniciando por uma leitura de decodificação até uma leitura enunciativa, por exemplo, como um processo crescente, progressivo, causal.

Todas essas possibilidades de leitura, entre tantas outras que existem, só vêm atestar que formar leitores críticos, isto é, bons ou muito bons leitores, que sejam capazes de realizar desde leituras de decodificação até leituras sócio interacionistas e enunciativas, de acordo com os interesses, necessidades e contextos de leitura, considerando questões discursivas, ideológicas e culturais inscritas nessa prática, bem como a circulação, o suporte e a apropriação do texto também como produtores de sentidos, não é tarefa fácil e apresenta diversas dificuldades, na própria língua materna. Especificamente na formação de leitores brasileiros em língua espanhola, para os professores participantes de nossa pesquisa, as principais dificuldades são:

**Gráfico 4: Dificuldades em formar leitores em língua espanhola, segundo declarações dos professores**



Para os professores, o maior empecilho em formar leitores em língua espanhola é a própria “falta de vontade dos alunos”, o mesmo desinteresse que afirmam existir pela aprendizagem da língua espanhola e que se nota durante as aulas, em algumas turmas e alunos. Essa declaração, já de início, individualiza e responsabiliza a formação leitora a partir dos interesses do próprio sujeito. Concordamos que para ser leitor é necessário um empenho e interesse individual, mas sabemos que não basta apenas ter “boa vontade”. Antes, é preciso ter condições materiais, intelectuais, culturais e sociais de acesso a determinados textos e práticas de leitura para que se possa se interessar verdadeiramente por seu exercício e para que se possa gozar da possibilidade de empreendê-lo. Essa individualização e responsabilização de “ser leitor” ao próprio sujeito abre espaço para uma falsa meritocracia, principalmente quando se associa a leitura ao sucesso social, profissional, financeiro e intelectual do sujeito (Cf. BARZOTTO, BRITTO, 1998), desconsiderando toda a conjuntura histórica e ideológica de produção e distribuição desigual do conhecimento no Brasil.

Essa concepção sobre a falta de vontade e de interesse dos alunos pela leitura revela muito das representações do “ser leitor” e da leitura em nossa sociedade, tanto em língua materna como em língua estrangeira. O que nos remete a pergunta de quais são os objetos e as práticas de leitura consideradas legítimas e declaráveis, principalmente se nos atentarmos para o fato de que a segunda dificuldade de maior consenso entre os professores, na formação de leitores em espanhol, é “o alto preço dos livros e dificuldade em acedê-los”, contrapondo-se à “dificuldade de acesso a textos em espanhol” e “Dificuldade de acesso à biblioteca especializada”, uma vez que essas duas últimas não foram apontadas como dificuldades recorrentes entre os professores, ou seja, o que nos permitir pressupor que entendem que os alunos conseguem aceder a textos em espanhol com facilidade, o que de fato não é verdade, já que outros dados demonstram a ausência de bibliotecas especializadas, mesmo de livros de leitura em língua espanhola em variedade e quantidade de modo a fomentar e a atender o interesse pela leitura de títulos nessa língua.

O cotejamento entre esses quatro enunciados presentes no **gráfico 4** retoma muito do que abordamos ao longo do Capítulo 1, das representações e do valor simbólico do livro na sua forma impressa, em atestar autoridade, poder, como uma comprovação de que a leitura foi efetivamente realizada, logo, de que se é leitor. Isso se confirma ao observarmos que a dificuldade em se formar leitores em língua espanhola, segundo os professores, não se dá pela dificuldade de acesso aos textos nessa língua,



mas especificamente pela dificuldade de acesso aos livros, seja pelo seu alto preço ou pelo não interesse dos alunos por esse suporte. É relevante notar a falta de importância atribuída ao acesso à biblioteca especializada como parte da formação do leitor, o que revela uma desvinculação do contato com o livro especializado via biblioteca, que parece ter perdido parte do seu espaço para o acesso “fácil” dos textos via internet.

De forma bem menos expressiva do que a falta de vontade dos alunos, está a asserção “Dificuldade de compreensão do próprio idioma”. Devido às aproximações entre o português e o espanhol, principalmente no que tange ao léxico, a sua ortografia, e à organização sintática, tem se a ideia de que a leitura do código escrito seria a habilidade mais fácil entre todas as outras. Segundo Oliveira (2007, p 44) “Um dos argumentos de muitos profissionais registrados em eventos da área é que em sala de aula de E/LE o trabalho com a leitura não deveria ser priorizado, devido a pouca dificuldade estabelecida pela transparência das línguas”. Durante as entrevistas, notamos uma recorrência dessa concepção da leitura como a habilidade mais fácil entre as outras habilidades comunicativas como a produção escrita, compreensão auditiva e produção oral.

Eu percebo, assim, **muitos poucos têm dificuldades de compreensão leitora**. Se são, por exemplo, e aí é engraçado né, se eles são bons leitores em língua materna eles se tornam bons leitores em língua estrangeira [...] eles acabam atribuindo tanto à expressão escrita como à oral a questão de falta de **conhecimento estrutural**, então, **eles têm ainda um imaginário muito forte de que assim que eles souberem toda a estrutura da língua, eles vão conseguir produzir o ideal de falante ou o ideal de quem escreve essa língua**. (P12, EF2, EM2, CEL, *grifos nossos*)

Reforçando essa suposta facilidade da habilidade leitora em relação às outras, temos também o que enuncia P02 (EM2, *grifos nossos*): “Eu diria que a leitura, **a compreensão leitora, como a mais fácil** e a mais difícil a manifestação oral do aluno”. Em outras três entrevistas, ainda que a leitura não seja explicitamente declarada como a habilidade mais fácil, ela é a única habilidade que não aparece como a mais difícil. O depoimento de P12, apesar de falar da crença dos alunos “[...] eles têm ainda um imaginário muito forte de que assim que eles souberem toda a estrutura da língua, eles vão conseguir produzir o ideal de falante ou o ideal de quem escreve essa língua”, revela muito do imaginário dos professores, das suas representações sobre possíveis representações dos alunos, do desenvolvimento das habilidades comunicativas em língua espanhola como a aquisição de estruturas. Isso justifica uma suposta facilidade

da leitura em comparação com as outras habilidades, tomando o texto como produto de sentidos em si e por si, em que “toda” a estrutura da língua está previamente pronta para ser decodificada, palavra por palavra, silenciando totalmente o leitor, no caso, o aluno, em uma falsa ideia de entendimento pleno do texto. Na verdade, tanto professor quanto aluno compartilham a representação segundo a qual a leitura em língua estrangeira restringe-se ou é primordialmente necessária como competência decodificadora, de modo a ser mais incomum a partilha da concepção de leitura como prática social, como modo de constituição da subjetividade no contato/confronto cultural com textos produzidos em outra língua, outros tempos e outros espaços.

Essa concepção de base estruturalista, que concebe a língua como código e a leitura como decodificação, vigorou muito durante a primeira metade do século XX, o que Possenti (1999 p. 170) atribui aos reflexos da teoria saussuriana, que além dos seus resultados e mesmo a sua revelia foi responsável por “uma avassaladora moda de estruturalismo, que teimava em extrair o sentido *só* do texto, às vezes identificando o sentido com a estrutura do texto”, logo, se se dominasse o sentido lexical, se se reconhecesse a língua, se podia ler. Embora seja fundamental o domínio da competência de decodificação, sem o qual de fato grande parte do que se pode depreender de um texto fica inacessível, ela, no entanto, não basta como garantia de acesso amplo ao que diz um texto e seu potencial humanizador, criticizante, político, nem como maneira de formar um leitor que se interesse espontânea e de modo perene à atividade de leitura de textos.

Outro ponto relevante é essa associação de que se o aluno é um bom leitor em língua portuguesa, logo, também será um bom leitor em língua espanhola, ou seja, as representações simbólicas do que caracteriza um leitor em língua materna (portuguesa) e estrangeira (espanhola), das práticas, das habilidades e dos hábitos, são semelhantes. Isso se deve a uma concepção tão enraizada na cultura ocidental, do que é ser leitor, que compartilha de princípios transculturais, historicamente difundidos e tomados como verdades, que se mantêm até mesmo quando se pensa na leitura em língua estrangeira.

Seguindo nossa análise do **gráfico 4**, como já esclarecemos sobre o desenvolvimento do questionário, observamos algumas mudanças da primeira para a segunda aplicação. Na primeira, dos 13 professores participantes, nenhum relacionou “as políticas escolares do espanhol” como um fator de dificuldade na formação de alunos leitores nessa língua. Porém, na segunda aplicação, que contou com 11 participantes e se deu, aproximadamente, um ano após a primeira coleta de dados, 8 participantes assinalaram que “as políticas escolares do espanhol” dificultam a formação

de um leitor nessa língua estrangeira. O que parece ter ocorrido é que, no período de uma coleta para outra, 2015 / 2016, ocorreram mudanças significativas no cenário político do país, especificamente no que concerne ao espanhol. A proposta da MP 746/16, recentemente aprovada e que revoga a lei 11.161/2005 que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino regular, possivelmente, pode ter motivado tal mudança nos dados de uma aplicação para outra do questionário. Isso reforça e evidencia a situação de como a possível aprovação dessa MP leva a incertezas no que se relaciona ao rumo da língua espanhola no contexto brasileiro de ensino, logo, à formação de leitores nessa língua, colocando os profissionais da área em alerta.

De acordo com o **gráfico 4**, contrariando o consenso de formação de leitores, em que ser leitor exige leituras densas, extensas e de fôlego, que demandam tempo, este último não parece ser um problema para boa parte dos professores. Vale lembrar que um número significativo desses professores trabalha no Centro de Estudo de Línguas de São Carlos, que conta com uma disponibilidade privilegiada de aulas em comparação a outros contextos, de quase quatro aulas de 50 minutos semanais. Isso em certa medida enfraquece o argumento de que trabalham textos curtos em aula em função da falta de tempo. Esse argumento, com sua razão de ser, uma vez que de fato ainda se trata de um tempo relativamente curto, mas comparativamente muito mais propício para o exercício de práticas de leitura de maior fôlego, demonstra a força que algumas dessas concepções de leitura, como a de competência decodificadora em língua estrangeira, apresenta em relação à prática docente de preferência dos professores por esse tipo de texto mais curto, mais contemporâneo, em geral de gêneros oriundos da mídia (notícias, reportagens, entrevistas etc.) do humor (tiras, piadas etc.) ou culturais e literários (letras de música e contos ou crônicas).

A razão dessas escolhas responde à necessidade de se explorar aspectos mais de ordem gramatical e de ampliação do léxico da língua estrangeira do que propriamente a leitura em função do potencial formativo e crítico do texto. Textos mais curtos são mais fáceis para se explorar esses aspectos, além de responderem a uma outra lógica bastante difundida de que os alunos, jovens, de hoje em dia, não se interessam por textos longos, por textos distantes de sua realidade, por textos ‘difíceis’. Essas representações justificam a pouca frequência do trabalho com romances, por exemplo, em sala de aula, declarado por (4 – 16,6%) dos professores, ou mesmo da indicação desse gênero discursivo aos alunos, uma vez que, segundo os próprios professores, quando indicam o fazem por obrigação ou hábito, sem acreditarem que essas leituras serão realmente

realizadas pelos seus alunos. Já a frequência de textos curtos em sala de aula de língua espanhola, presentes nas mídias e, normalmente, de fácil entendimento, é, praticamente, unanime entre os professores, com vistas a desenvolver certas habilidades linguísticas ou agradar aos alunos.

Embora quanto instados a falar da leitura em sentido amplo e do modo como atuam como professores nessa formação mais complexa da leitura, o texto em sala de aula de língua espanhola é apresentado como um instrumento chave que serve para desenvolver desde habilidades de leitura específicas como a decodificação, até atividades de interpretação, compreensão dos textos, como forma de motivação para produção oral e escrita de textos, como gatilho para apresentar conteúdos gramaticais.

Independentemente da finalidade com que o texto é trabalhado, em geral observamos a proeminência da leitura como forma de decodificação. Isso em certa medida desobriga o professor de língua estrangeira, assim como o aluno, de um ensino e aprendizagem da leitura em sentido lato. É como se não competisse ao ensino de língua estrangeira, tal como ocorre com outras disciplinas da grade escolar, o compromisso com a formação do jovem leitor, cabendo exclusivamente essa tarefa às aulas de língua materna.

Além disso, observamos o consenso em relação ao que se deve objetivar quando se ensina a leitura em língua estrangeira, o que em certa medida apaga ou dilui a variedade de práticas de leitura que efetivamente ocorrem no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, como a de ler sem entender o que se lê. Esse tipo de ocorrência em língua estrangeira tende a ser mais frequente do que em língua materna, uma vez que, entre outras possíveis razões, que não apenas aquela oferecida pelas dificuldades de conhecimento linguístico da própria língua, esses leitores são confrontados com protocolos de leitura que se alteram, com a ausência de referências pragmáticas e contextuais, que são ressignificadas quando o texto é deslocado para outros públicos nativos de outras línguas, para os quais, a princípio, podem não ter sido pensados, o que pode levar a interpretações distintas daquelas inicialmente concebidas e mais facilmente depreendidas pelos falantes nativos da língua.

Tal fato ocorre ainda em função das diferenças culturais quanto à forma e quanto à valorização simbólica de gêneros discursivos que varia de grupo a grupo de diferentes sociedades e até mesmo no interior de uma mesma sociedade. Essas dificuldades de leitura em língua estrangeira são reconhecidas no *corpus* de nossa pesquisa pelo P12 (CEL, EF2, EM2, *grifos nossos*), ao considerar a impossibilidade de formação leitora

“completa” do aluno, que, para esse professor, sempre será interdita por essas questões culturais de ressignificação dos textos.

Formar completamente, como eu também não sou formada completamente, não. Acho que você consegue dar subsídios para que a pessoa consiga circular entre os gêneros discursivos da língua estrangeira, mas não completamente. Acho que se a gente não consegue nem com a nossa língua, esgotar ainda mais com a língua estrangeira é praticamente impossível [...] Assim, se eu não tenho conhecimento de **textos jurídicos** nem na minha própria língua, assim, que **toda a questão de produção desse texto para mim é desconhecida, na língua estrangeira mais ainda** [...] acabamos tentando formar um leitor dos textos que nós consideramos mais comuns, então, jornal, revista, literários, assim, ainda que minimamente, charges, quadrinhos, mas completamente não.

As declarações de como as atividades de leitura são realizadas em sala de aula também nos ajudam a entender o tipo de leitura que se fomenta e que se realiza no processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Identificamos que a mais frequente, quase unânime, entre os professores é a prática da leitura em voz alta (22 – 91,6%), que está relacionada a uma leitura coletiva (20 – 83,3%) em que cada aluno costuma ler um trecho do texto de forma que o maior número possível de estudantes possa participar. Também podemos observar a presença da leitura realizada de forma individual (16 – 66,6%), que dialoga com uma prática da leitura silenciosa (12 – 50,0%) e a menos expressiva é a leitura em duplas (10 – 41,6%), que normalmente os alunos leem e discutem entre si o que entenderam, levando essas discussões, posteriormente, para um debate geral com todo o grupo.

O exercício da leitura nas aulas de língua estrangeira, em parte, destoa das práticas mais comuns de leitura no âmbito escolar junto ao público jovem. Em geral, a leitura de textos que é fomentada é aquela da prática como uma atividade pessoal, íntima, solitária, silenciosa e de recolhimento do sujeito<sup>51</sup>. Quase sem exceção, a maioria das atividades de leitura de textos mais extensos nas aulas de língua portuguesa são indicações de romances que devem ser lidos em casa para fins avaliativos em sala de aula. A leitura coletiva, comum, de textos de maior fôlego, durante as aulas é algo menos frequente. Isso advém da concepção segundo a qual há conteúdos (em geral gramaticais) que precisam ser estudados em sala, logo não se pode usar esse tempo das

---

<sup>51</sup> Essa prática de leitura solitária e em silêncio perdura há muito tempo, já que em muito desenvolvida durante a era medieval, principalmente em função do papel desempenhado pelas bibliotecas, que exigiam uma leitura silenciosa. Isso, com o tempo, como um processo, acabou afastando as leituras em voz alta, como atividade de socialização, convivência e compartilhamento do lido (Cf. CHARTIER, R., 2002a, p. 121).

aulas para a leitura efetiva de textos longos. Em sala de aula, a leitura em voz alta por parte dos alunos e professores é mais reduzida e quando realizada visa em geral observar a fluência quanto ao processo decodificador do código escrito. Em língua estrangeira, em geral, o predomínio das atividades de leitura em voz alta responde exatamente a essa demanda. Nas aulas de espanhol, essa leitura em voz alta, que costuma também ser coletiva, normalmente, tem por objetivo analisar a pronúncia do aluno, como afirma o **P05** (CEL, EM2) “Se são alunos mais avançados, peço para que leiam em voz alta, para avaliá-los e poder corrigir qualquer erro”. Esse tipo de atividade parte do princípio da leitura como decodificação, atendo-se mais à estrutura do texto, que funciona como instrumento para outras finalidades, no caso a expressão oral, do que a leitura em si. O mesmo ocorre quando o uso da leitura tem foco em conteúdos gramaticais.

A principal atividade que costuma proceder a essas leituras em voz alta e normalmente coletivas, em sala de aula, e considerada pelos professores de espanhol como a mais produtiva, é o debate, o que abre espaço para o desenvolvimento de uma leitura de caráter mais discursivo, por isso sócio interacionista e enunciativa, entendendo o debate como

[...] a construção conjunta de uma resposta complexa à questão, como instrumento de reflexão que permite a cada debatedor (e a cada ouvinte) precisar e modificar sua posição inicial. Essa modificação é realizada, essencialmente, pela escuta, pela consideração e pela integração do discurso do outro (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p.12 *apud* FRANÇOIS, 1993).

Frente ao apresentado até aqui, podemos perceber que os enunciados dos professores se filiam e retomam diversas concepções de leitura, que vão de uma perspectiva estruturalista a uma de viés mais discursivo, sócio interacionista e enunciativa. Contudo, a partir das representações que fazem de suas práticas em sala de aula, parecem ter dificuldades de orientarem-se entre essas diferentes concepções de leitura, em defini-las e hierarquizá-las a partir de processos e procedimentos didáticos no desenvolvimento leitor do aluno, levando os professores a certas contradições do que demonstram saber teoricamente sobre a leitura e o que efetivamente, desenvolvem ou conseguem desenvolver na prática. Reconhecendo os discursos como uma extensa teia de sentidos, de calibragem e disputas pelo valor simbólico das significações, e de importante indutor das práticas e retroalimentado por elas, eles se apresentam ainda como um espaço para as contradições e as descontinuidades do sujeito, que, nesse caso,

emergem no que enunciam das representações da leitura em língua espanhola, no campo prático e teórico.

Nesses embates discursivos, identificamos que apesar de os professores de espanhol considerarem a leitura em outras línguas como meio de “desenvolvimento cultural”, “fonte de conhecimento” e “crescimento profissional”, ou seja, meio de amenizar e combater a distribuição desigual do conhecimento na sociedade, ao tratarem das suas práticas em sala de aula, pode-se concluir que, nem sempre conseguem definir o papel e o espaço da leitura em seu sentido mais lato em relação às atividades que desenvolvem com os alunos. Isso não tem a ver com adotarem uma perspectiva mais dialógica ou estruturalista da leitura, como boa e ruim, mas sim da importância de entenderem as razões e finalidades que motivam a escolha de uma ou outra abordagem para o trabalho com o texto em sala de aula, que motivam a escolha de certos textos e não outros, que respondem às exigências dos pais, dos administradores de escolas, dos próprios alunos, baseadas muitas vezes em concepções simplificadas e tecnicistas do ensino e aprendizagem de língua, em consonância com certo desempoderamento da ação docente. Diante do desafio de não apenas ensinar uma competência específica de leitura, mas de se comprometer com uma formação global, crítica e emancipadora dos alunos, é preciso que os professores estejam muito seguros das diferentes finalidades da leitura em língua espanhola, bem como conheçam as várias formas de exercê-la, e de justificá-la junto à sociedade, de acordo com o contexto e com as próprias necessidades cotidianas dos alunos.

Para os professores, retomando uma representação ocidental da leitura, ela também é “fonte de prazer”. O que é contraditório, pois acreditam que o seu principal papel na formação de leitores é *motivar* os alunos para a leitura, oferecendo e apresentando possibilidades para que tenham acesso a diferentes gêneros e tipos de textos em língua espanhola. Sendo assim, o que justifica que algo “prazeroso” precise ser motivado? Segundo Britto (2011, p 86) “Supõe-se que as pessoas, se encontrarem prazer na leitura, lerão mais e melhor. O curioso é que este seria o único prazer que precisaria ser promovido, como se fosse uma espécie de prazer secreto ou como se as pessoas não soubessem o que lhes dá prazer”.

Essa responsabilidade que sentem os professores, de terem que motivar os alunos a lerem, é a principal justificativa entre eles para trabalharem determinados textos e gêneros discursivos da forma que trabalham em sala de aula de língua espanhola. Segundo eles, são textos que despertam o interesse e a afinidade dos alunos,

por se aproximarem do contexto e realidade deles. É possível notarmos um embate discursivo, no momento em que os professores afirmam que o trabalho com a leitura é realizado de acordo com os interesses dos alunos, logo, conclui-se que existem leituras pelas quais os alunos se interessam, servindo como um contra discurso para as afirmações de que “os jovens não leem, não sabem ler, não gostam de ler”. Segundo o **P13** (CEL, EF2, EM2, grifos nossos), ao falar sobre o interesse dos alunos pela leitura, “Só que, **principalmente**, jovens, crianças e adolescentes, eles não têm muito interesse por conta própria, pelo menos os meus alunos não tinham”. Os professores de espanhol, de nossa pesquisa, entendem que é seu papel ocupar esse espaço de motivador do interesse do aluno pela leitura e o fazem a partir das representações que possuem do aluno como leitor/não-leitor e do que imaginam ser uma leitura e forma de ler motivadoras para os estudantes. No entanto, fazem isso levando para a sala de aula justamente os tipos textuais pelos quais os alunos já possuem interesse, o que apenas reforça o sistema de manutenção das atuais condições sociais da (in)formação, que bem sabemos, são desiguais.

Em nome dessa pedagogia do prazer, facilita-se a vida do aluno, a vida do leitor. O mecanismo perverso de facilitação dos textos, estabelecido pelas estratégias de escrita que vigoram na mídia com o objetivo comercial de ampliar o alcance desses textos atingindo o maior número de leitores, não deveria servir de modelo, nem de parâmetro para o ensino e seus instrumentos didáticos (CURCINO, 2014, p. 58).

A crítica da pesquisadora, a respeito do predomínio bem intencionado de uma lógica de facilitação da leitura no ambiente escolar, recai sobre os perigos de uma formação que, ao contrário de emancipar o aluno em relação ao que ele já conhece, reproduz as condições socioeconômicas já estabelecidas. Ao ser exposto ao que já gosta e conhece (por vezes melhor que o professor), alija-se o aluno do diálogo com textos de outros grupos culturais (em especial aqueles que gozam de efetivo prestígio na sociedade), e de outros tempos, em nome da facilitação. Para essa pesquisadora, é sem dúvida importante que no processo de mediação da leitura de textos complexos conduzido pelo professor, este se esforce para garantir o acesso qualificado a textos que não são do domínio dos alunos de modo a permitir inclusive que se possa vir a gostar desses textos que ainda não se conhece. Condenar o excesso de ‘pedagogia do gostoso’, nos termos de Britto (2011), não significa, como afirma Curcino (2014), que o professor não deva se empenhar com uma didática comprometida que torne o denso mais leve, mais tangível, que faça a tradução cultural de modo a despertar o interesse, a curiosidade, o respeito por



essa cultura outra, mas um respeito livre de pedantismos e da ostentação de uma ‘alta’ cultura com um fim em si mesma, numa prática em que a leitura dos textos esteja desvinculada da avaliação pela avaliação ou da avaliação punitiva.

De Nardi (2007) também apresenta algumas críticas sobre essa facilitação do conhecimento, no caso, presente nos livros didáticos de espanhol. Nas aulas de língua espanhola, segundo os dados de nossa pesquisa, não é frequente a presença de textos literários e quando ocorrem são sempre fragmentos de textos, cuja leitura muitas vezes apresenta outras finalidades, sem que o foco seja a formação qualificada de leitores capazes de ler textos de diferentes gêneros e origens, de diferentes épocas, e interessados por textos representativos da cultura na língua estrangeira estudada, antigos ou contemporâneos.

Como docentes e formadores de sujeitos, é preciso estarmos atentos aos discursos que fundamentam nossas práticas, para não incorrerem na leitura como meio de produção desigual do conhecimento, na falsa ideia de que ela é positiva em si e por si, motivando assim a prática de uma leitura descomprometida com as questões e necessidades sociais, que silenciam as injunções históricas e ideológicas que a fazem instrumento de poder, e por isso como forma de reprodução de miséria, tanto material como intelectual.

### **3.2 O que leem os professores de espanhol na vida e em sala de aula: o espaço do texto literário e do livro didático nessas leituras**

[...] os **professores** são o instrumento que podemos utilizar para a **conscientização da necessidade da inserção do TL no processo de ensino e aprendizagem de LE** e para a difusão de propostas que considerem, com mais frequência, a natureza específica dos textos literários, a fim de desenvolver as competências leitora e literária do aluno. (SANTOS, 2015, p. 4 e 5, *grifos nossos*)

Até a primeira metade do século XX, como mostra González, M. (2011), as línguas estrangeiras, nas licenciaturas e, conseqüentemente, no ensino regular, eram ensinadas e estudadas para que o aluno fosse capaz de ler a literatura dessa língua, ou seja, o contato com e o conhecimento do literário eram prioridades. A ideia que norteava esse princípio de ensino era o da formação humanística do sujeito, distinguindo-o socialmente pelo saber simbólico representado pelo conhecimento da língua e, principalmente, de sua literatura. A partir da democratização da educação no início da segunda metade do século XX, com vistas a “qualificar” a mão de obra para o

trabalho nas indústrias que se instalavam no país, a literatura e a própria aprendizagem de línguas estrangeiras foi perdendo a sua importância no ensino. Com o tempo, principalmente durante a década de 80 e de 90, ganha circulação a ideia da língua espanhola como língua veicular (CELADA, 2002), voltada para a comunicação internacional, com o objetivo de atender a uma demanda de mercado, em função de uma certa aproximação do Brasil e dos acordos comerciais estabelecidos com a América Latina.

Observa-se, nesse período, a instalação das escolas de idiomas no país, para aqueles que podiam pagá-las, que vê nesse cenário um mercado fértil, divulgando a ideia de que poderiam suprir a defasagem do ensino regular com a aprendizagem de línguas estrangeiras, em muito originada pelo descaso das políticas linguísticas (como abordamos no Capítulo 1). Nessa perspectiva, durante muitos anos buscou-se metodologias milagrosas no ensino de línguas, capazes de proporcionar uma aprendizagem eficiente e rápida nas escolas de idiomas e também no ensino regular, desconsiderando, por vezes, uma série de fatores próprios da aprendizagem, desde o reconhecimento do sujeito na língua até o papel do professor, sua autonomia em identificar as necessidades dos alunos e trilhar os caminhos mais pertinentes para uma aprendizagem crítica e social da mesma.

De Nardi (2007) ao discorrer sobre o papel do livro didático no ensino da língua espanhola, mostra como, com frequência, trazem unidades e recomendações aos professores de que se seguirem certos procedimentos, chegarão a determinados resultados. Parece ser essa a base das metodologias “milagrosas”, que garantiriam uma aprendizagem “eficiente”, em que a língua é tomada exclusivamente em sua materialidade, como sistema, em que se silencia a cultura ou então se lhe explora em seu caráter quase folclórico, meramente ilustrativo, e segundo as quais são irrelevantes as considerações da dimensão ideológica ou dos processos de identificação do próprio sujeito na língua, entre outras variáveis capazes de interferirem em um resultado final tido como “ideal” de formação em língua estrangeira.

Um ensino de línguas homogeneizado, motivado por uma demanda de mercado, ávido por uma comunicação rápida e instantânea, não tem espaço para alguns tipos de texto como o texto literário (LT), que exige tempo de leitura para pensar questões e abordagens históricas, sociais e ideológicas da língua e de sua cultura, que não mascara a heterogeneidade, os conflitos da sociedade e da cultura de língua estrangeira, que não apaga as múltiplas vozes e variáveis, assumindo a condição humana de que não há

certezas absolutas, mas possibilidades e dúvidas, de modo que os alunos possam negociar sentidos, conhecer e inserirem-se em discursividades outras, em um processo de formação contínuo.

A ausência desse tipo de texto complexo e instigador de dúvidas nas aulas de língua, entre tantas outras coisas, revela muito da manutenção, pela escola, da própria organização social já estabelecida, das bases ideológicas que fomentam e estruturam o ensino. Segundo Britto (2007, p. 26) “a ideia de um *mundo da escrita* diz respeito às formas de organização da sociedade e do desenvolvimento do conhecimento”, sem dúvida o modo como a escrita é trabalhada na escola, os textos e gêneros discursivos priorizados e os procedimentos adotados no seu fomento refletem essas estruturas e hierarquias sociais em que vivemos, justamente pela relação de poder e domínio que se estabelece pela escrita, de modo a outorgar a uns o papel de autores e de leitores de prestígio e a outros práticas de mero consumo.

A ausência e importância de um trabalho efetivo com textos complexos e extensos, problematizadores da realidade, entre eles os textos literários, os textos filosóficos, os textos de crítica política, nas aulas de língua tem sido, cada vez mais, enfatizado por pesquisas da área, que sinalizam para a sua contribuição em uma formação ampla do aluno. Em alguns casos, relaciona-se essa ausência em função do risco de incorrerem na sua subutilização. Outras vezes responsabiliza-se o professor, sua formação precária, incapaz de oferecer-lhe a base necessária para um trabalho mais consistente e harmônico entre língua e literatura, como justificativa para a ausência desses textos nos materiais didáticos, nos programas dos cursos, e na prática efetiva dos professores. Outro argumento que vai ao encontro dessas justificativas é aquele do próprio desinteresse dos alunos pela leitura desse tipo de texto, já que estão habituados a textos mais breves, mais fragmentados, mais contemporâneos, mais baseados na lógica sensacionalista ou espetacularizada.

Por isso, em parte dos dados de nossa pesquisa, principalmente pela entrevista, dedicamo-nos a identificar o que dizem os professores de espanhol sobre sua formação literária durante a licenciatura, quais os autores a fundamentaram, a partir de quais práticas, objetivos e objetos de leitura, além também do papel e do espaço que esses textos possuem na formação dos seus alunos e nas aulas que ministram.

Todos os cinco professores entrevistados declararam que durante a formação de licenciatura em letras leram muitos textos literários, desde contos até romances inteiros, principalmente os cânones literários. Os nomes das obras e dos autores que mais

aparecem no que enunciam são: Dom Quixote (Miguel de Cervantes), Bodas de Sangre (García Lorca), La Celestina (Fernando de Rojas), Cem anos de solidão (García Márquez), Cortázar, Borges, Octavio Paz, Horacio Quiroga, Antonio Machado e Vale-Inclán. Nota-se que, em alguns casos, o nome da obra é mais recorrente do que o do próprio autor, já em outros, principalmente quando se trata de poetas e contistas, a referência primeira é o autor. Isso nos remete à concepção da função-autor, tal como apresentada por Foucault (2001), abrindo espaço para questionarmos por que emergem esses nomes e não outros no que enunciam os professores? Qual a importância cultural, social, política e ideológica desses nomes dentro dos diferentes cenários do universo hispânico e dentro da nossa própria cultura e sociedade? Quais são os discursos que retomam e remetem, exigindo que esses textos se relacionem a um nome próprio, que antes de referenciar-se a um indivíduo retomam uma série de discursos que circulam nessas sociedades e na nossa?

Esses nomes, se olhados em sua historicidade, nos ajudam a identificar determinadas discursividades, hábitos e práticas que circulam e constituem o universo hispânico, ou um certo universo hispânico. Dom Quixote, por exemplo, nem sempre foi reconhecido como um cânone literário, da mesma forma como Cervantes não foi sempre tido como um grande escritor. Ao considerarmos o contexto de sua escrita e publicação, no começo do século XVII, posterior às cruzadas empreendidas pela igreja, era comum que certas obras fossem proibidas pela Inquisição Espanhola, em uma tentativa de silenciar os discursos e as ideologias que perigosamente poderiam estar presentes ali, capazes de afetar a “ordem social” estabelecida pela igreja. Devido a isso, em alguns momentos, Quixote foi considerado uma comédia, gozando de livre circulação, em outros, por identificarem no texto uma crítica às cruzadas, ao seu fracasso e decadência, que em muito retratava a própria situação de uma Espanha de aparências, foi censurado pela inquisição, tornando, tanto sua leitura, como circulação, proibidas.

Hoje em dia, ao nos referirmos a Cervantes como um dos maiores, se não o maior escritor espanhol da história, não remetemos exatamente a um eu, pois se percorrermos a biografia do escritor como sujeito empírico estaremos diante de uma história de fome, de perseguição e de luta pela sobrevivência. Muito diferente é Cervantes na sua função-autor, que tem seu nome atrelado a Dom Quixote e a muitas outras discursividades e obras que o remetem e o constituem, e assim, pela sua importância deve ser estudado, pesquisado e conhecido, principalmente por professores

de espanhol em fase de formação, por ser uma referência dentro de sua cultura de origem. Isso justifica a sua enunciabilidade entre os professores entrevistados.

Chartier, R. (2012, p. 33), ao revisitar Foucault em seu texto *O que é um autor?*, constata que “A realidade existencial, fenomenológica do sujeito é, então, a condição da própria possibilidade da literatura, da obra, do autor”, ao mesmo tempo em que o sujeito empírico lhe é anterior e exterior à função-autor (Foucault, 2001), permitindo identificá-los separadamente, ainda que exista uma relação entre eles.

Por essa esteira de pensamento, “A função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2001, p. 14). Sendo assim, ao levar determinados nomes e obras literárias para a sala de aula, é importante que se considere a cultura e os discursos nos quais se inscrevem e a partir dos quais se constituem, sua circulação e seu funcionamento dentro da sociedade de origem, bem como na nossa, gerando aproximações, permitindo identificações do aluno com os mais variados discursos de uma realidade, à primeira vista, outra.

Nesse sentido, notamos a força simbólica da literatura, mais especificamente dos cânones literários, tanto na formação dos professores, quanto na sua ostentação como saber simbólico a ser declarado, lembrado, citado, mas não necessariamente trabalhado em sala de aula. É como se fosse um tipo de leitura que se fetichiza e que diz algo sobre o sujeito que a ela se refere, por isso, parece ser incontornável para esses professores quando falam de si como leitores. Um professor sabe que precisa ser leitor, mas sabe também que não pode ser leitor de qualquer coisa, ou que pode ler qualquer coisa, mas nem tudo deve ser declarado publicamente, já que há hierarquicamente referências com poder simbólico mais capitalizador do que outros na constituição do que se entende socialmente por ser leitor.

O trabalho com textos complexos, como os de origem literária, nas aulas de línguas se constitui, assim, como um processo de formação crítica do sujeito, de humanização pelo reconhecimento da diversidade, com acesso a diferentes representações da realidade, a múltiplas e diferentes vozes, hábitos e culturas, que os discursos literários dão acesso, contribuindo para um letramento literário do sujeito. Os próprios professores relatam sobre a importância da literatura no interesse deles em estudar o espanhol, bem como a sua contribuição na aprendizagem que alcançaram da língua, motivando um reconhecimento e identificação deles nessa cultura outra, relacionando-se, até mesmo, com o fato de se reconhecerem como leitores em espanhol.

Eu gosto muito de literatura, então, desde as aulas de literaturas que eu comecei a ler mais, que eu fiquei bem feliz, que eu consegui entender um texto literário em espanhol. E quando eu comecei a dar aula, que eu comecei a pesquisar mais sobre os outros países, como eu estava te falando, os textos jornalísticos, foram decisivos mesmo, principalmente **esses textos jornalísticos, que digamos assim, são mais reais, do que os ficcionais.** (P1, CEL, *grifos nossos*)

Esse enunciado do **P1** apresenta pelo menos duas questões que nos parecem importante abordar. A primeira é o papel preponderante do texto literário na sua formação leitora em espanhol, o gosto pela literatura, o prazer de entender um texto literário em língua estrangeira. O segundo é o fato dessa formação leitora também ser motivada pela prática docente, que estimula a leitura de textos jornalísticos para o preparo das aulas, por considerá-los mais “reais”, conseqüentemente, uma amostra de língua mais autêntica do que o texto literário, ou mais adequada ao público visado.

Ao que se refere a textos “mais reais”, a nosso ver, partimos do princípio de que a própria noção de real e de realidade é ideológica, discursiva e simbolicamente construída, a partir de representações que são tomadas como verdadeiras e aceitáveis dentro de uma determinada cultura e sociedade. Por esse olhar, caberia questionarmos se efetivamente um texto jornalístico é mais “real” do que um texto literário e se sim, em que medida e com base em quais objetivos de aula.

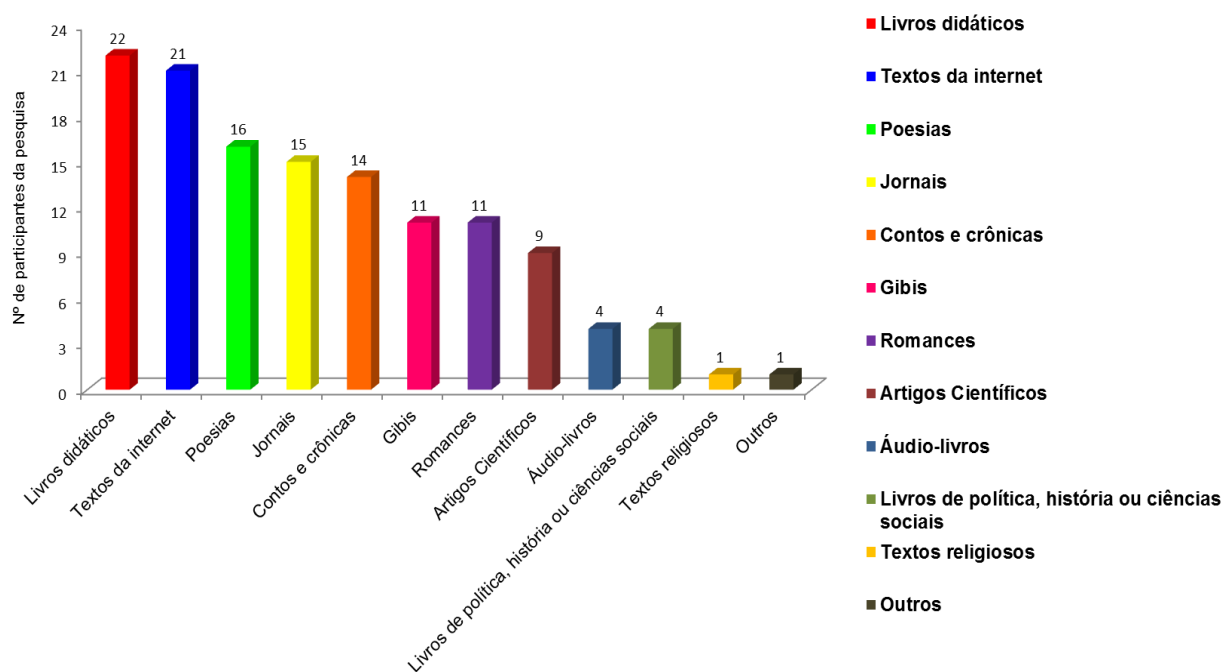
Essa preocupação, em trabalhar com amostras “reais” de textos e falas nas aulas de línguas estrangeiras, encontra sua referência na abordagem comunicativa de ensino que se inseriu no Brasil durante os anos 70 e ainda hoje segue bastante presente nos livros didáticos, como analisa De Nardi (2007). A concepção de um enfoque comunicativo, da forma como foi incorporado pelos livros didáticos, seguindo pelas reflexões da pesquisadora, muitas vezes, tende a excluir o sujeito da língua, como se fosse possível uma comunicação direta, transparente, sem ruídos e interferências, tomando-se a língua como sistema, em que o seu domínio garantiria uma comunicação “real” e ideal, próxima a um nativo.

Nessa perspectiva, os textos literários considerados “fictícios”, como fala o **P1**, não disfrutam do mesmo espaço em sala de aula e nos livros didáticos que outros gêneros e tipos textuais, tidos como “mais reais” e mais coerentes com a proposta do método comunicativo. Como afirmam os professores entrevistados em uníssono, é frequente que a presença dos textos literários nesses materiais e mesmo na sala de aula funcione como apêndice, a título de curiosidade cultural, ou até mesmo como gatilho

para reforçar estereótipos culturais, quando sua seleção explora certo exotismo, calcada em noções culturalistas rasas.

Essa ausência ou rara frequência de textos mais complexos, entre eles certos TL, nas aulas de língua espanhola acabam refletindo nas leituras dos professores. É significativa a mudança que ocorre em suas leituras do início da sua formação e ao longo de sua atuação profissional. Se durante a licenciatura é comum que os professores de espanhol leiam romances, teatro, artigos científicos, caracterizados como textos volumosos, de fôlego e densos, leituras próprias do que se considera um leitor profícuo, já na sua atuação profissional as leituras referidas são aquelas dos livros didáticos e de textos da internet, quase sempre textos jornalísticos de *sites* como “*El país*”, “*La nación*”, “*muy interesante*”, “*practique español*”, *Blogs* e mesmo leituras que encontram pelo buscador do *Google* de acordo com seus interesses. O que contraria o consenso das propagandas de leitura como uma prática prazerosa, fonte de ócio e a própria concepção dos professores de que os textos e a leitura em sala de aula devem ser motivadores, reconhecendo que a principal finalidade das leituras que fazem, segundo declaram, é para o trabalho, em função do preparo de aulas, ou seja, uma leitura por necessidade e obrigação.

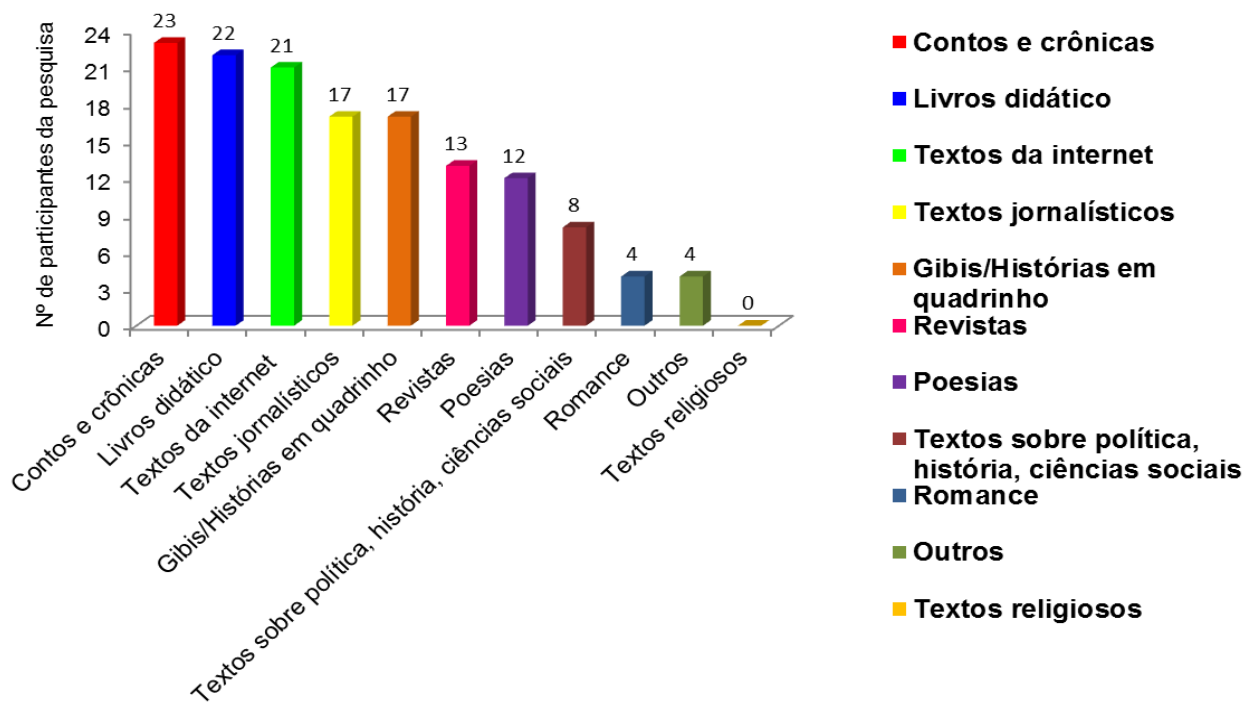
**Gráfico 5: O que leem os professores de espanhol, em espanhol, na vida**



Coleta de dados do autor

A própria prática docente, retomando as palavras de Britto (1998), torna o professor um *leitor interdito*, isto é, controla, cerceia e limita as leituras que realizam, seja em função das demandas escolares, do cumprimento do livro didático dentro de um prazo estabelecido pela instituição, a partir de uma metodologia previamente definida, seja pela alta carga de trabalho, muitas vezes com jornadas duplas para complementar a renda, resultando em falta de tempo para outras leituras que não de caráter obrigatório, ou ainda tantas outras justificativas que poderíamos encontrar, como a própria representação que fazem dos seus alunos, a força de certos discursos teóricos como os dos PCNs e das OCNs, que priorizam a apresentação de muitos gêneros, ou da prioridade para exploração de textos mais contemporâneos cuja linguagem se encontra mais próxima da realidade. O fato é que a leitura de romances e artigos científicos, recorrentes durante a graduação, é substituída pela dos textos jornalísticos e daqueles disponíveis nos livros didáticos. As leituras que parecem frequentes tanto em um momento quanto em outro na vida do professor são as de poesias e contos e crônicas. Contudo, as motivações dessas leituras são diferentes em cada caso, durante a licenciatura estão relacionadas à formação profissional e humanística do professor, no segundo caso, durante a atuação profissional, esses textos são selecionados pela sua curta extensão, ou porque muitas vezes se encontram presentes nos livros didáticos, como apêndice ou curiosidade cultural, tornando-se um recurso prático, ao mesmo tempo em que mantém e atendem às demandas de um ensino direcionado ao mercado de trabalho, ao domínio de uma língua que se ensina com vistas à comunicação rápida e imediata, o que por si só é bastante questionável.



**Gráfico 6: O que leem os professores de espanhol em sala de aula**

Coleta de dados do autor

Cotejando os **gráficos 5** e **6**, apesar de não serem idênticos, são significativamente semelhantes, o que nos permite afirmar que as leituras cotidianas dos professores, na vida, são muito próximas àquelas levadas e trabalhadas em sala de aula, de modo que os professores de espanhol acabam se tornando leitores de textos escolares, que, no caso específico da língua espanhola, não envolvem os cânones literários ou textos crítico-reflexivos mais contemporâneos, já que esses não são trabalhados com frequência nas aulas de língua espanhola e quando aparecem, muitas vezes nos livros didáticos, é a partir de fragmentos, como um “puxadinho” cultural.

Pudemos perceber, durante a entrevista, que os professores, apesar de usarem o livro didático como principal material de ensino, são críticos em relação às suas práticas e ao próprio material que utilizam, ao comentarem sobre o espaço do texto literário na formação de seus alunos e, conseqüentemente, nos livros didáticos.

[...] Mario Benedetti eu já vi bastante, é... Quixote. E na verdade, sempre assim, é... com, sempre tem um contexto histórico e aí vem, **na verdade, o gênero literário como um pano de fundo, né. Nunca ele vira o alvo da aula**, pelo menos os livros, é... aos quais eu tive acesso a maioria das vezes.

Então, como se fosse um apêndice no final da unidade, uma informação extra, mas geralmente é mais assim. (P2, EM2, *grifos nossos*)

Eu não lembro muito bem assim, porque **eu pouco trabalhei com texto literário [...] é bem pouco o material, o texto literário que faz parte do material didático e aí se ele faz parte, talvez, é sempre como algo... [...] um pretexto para alguma coisa.** (P11, CEL, EF2, *grifos nossos*)

**Eu vou te falar a verdade, pensando assim no material didático que era usado no CEL, é... Não havia quase textos literários, que era o Síntesis.** [...] E... aí, eu acredito também que é uma falha de formação minha, que não me possibilitou, é... introduzir textos literários ao meu ensino. (P12, CEL, EF2, EM2, *grifos nossos*)

É nítida a crítica dos professores sobre o espaço do texto literário nos livros didáticos, e sobre sua atuação, reconhecendo como uma sua limitação e afirmando que precisariam trabalhar mais esse tipo de texto em sala de aula. Esses enunciados reforçam o discurso que valoriza, exclusiviza e hierarquiza a literatura, em que o fato de não a trabalharem em sala de aula, pelo menos não da forma que acreditam que deve ser feito, precisa ser justificado, reconhecido como uma falta ou uma falha, ao mesmo tempo em que dialogam com a crítica que faz Curcino (2014) sobre o espaço do TL nos livros didático, em que durante os anos 80 o discurso acerca do texto como pretexto na sala de aula leva a uma nova reorganização dos textos nos livros didático,

Em nome de embates teóricos entre áreas como a Literatura e o Ensino de Gramática pautados na crítica do uso da primeira a serviço da segunda (todos conhecemos a fórmula segundo a qual ‘o texto não deve ser pretexto para ensino de gramática’), produziram uma distorção que gerou a diminuição do emprego de textos de origem literária nos livros didáticos (ou do eventual emprego de gêneros literários curtos e de circulação midiática, como as crônicas) em favor de textos na mídia. Para não ser vítima da crítica de que não se deve usar textos literários para ensinar gramática, a presença da literatura nas páginas de materiais instrucionais recuou. Apropriações didáticas mal conduzidas da teoria dos gêneros do discurso, em nome do trabalho, com textos de uso efetivo na sociedade, garantindo o acesso ao maior número possível de variedades textuais também contribuíram para ampliação da presença nas páginas dos livros didáticos e por extensão nas aulas de língua portuguesa, leitura e produção de textos de uma infinidade de textos próprios da mídia (CURCINO, 2014, p. 57-8).

Apesar dos professores reconhecerem as limitações dos livros didáticos, em geral, não vão muito além dele no que se relaciona ao trabalho com o TL, pois partem do pressuposto de que o aluno é um não-leitor, que não gosta de ler e por isso precisa ser motivado, o que acaba afirmando as aulas e o ensino como uma atividade desinteressante e cansativa. Os professores declaram que na formação em língua espanhola não costumam indicar para os seus alunos leituras de textos extensos, como romances, por

exemplo, e se indicam não vão além disso, pois acreditam que eles não lerão e, ao mesmo tempo, impor a obrigatoriedade dessas leituras tornaria o ensino ainda mais pesado e desmotivador. Porém, quando falam da formação leitora que tiveram em língua espanhola, essas práticas e leituras dos textos literários foram fundamentais nesse processo, inclusive a obrigatoriedade da leitura imposta pelos professores que tiveram na graduação. Estabelece-se, então, uma diferenciação das práticas e formas de ler que fundamentam a formação do professor nas licenciaturas e as que são empregadas por esses professores na formação dos seus alunos nos Centros de Línguas, no Ensino Fundamental e Médio e no Ensino Técnico/profissionalizante, configurando-se como um descompasso, daquilo e da forma que se aprende na licenciatura, do que se aplica na prática docente.

**[...] O problema é que os alunos, infelizmente, não leem nem os textos, os romances de literatura brasileira, então, fica até mais difícil você acabar indicando um romance em língua espanhola** e porque também eles não chegam a um nível em que eles tenham, assim, tenham paciência para conseguir ler um grande romance. [...] Eles **querem mais o espanhol para se comunicar, viajar, para trabalhar**. Então, por isso que eu acabo não indicando, porque **não tem o interesse do aluno** (P1, CEL, *grifos nossos*).

**Indicar a gente indica, exigir ou fazer qualquer coisa além dessas indicações, pelo menos eu, não.** Então, eu posso falar, eu falo do Quixote, **mas eles não leem** o Dom Quixote, nem uma versão adaptada, por exemplo, muito menos a versão extensa (P12, CEL, EF2, EM2, *grifos nossos*).

**Indicar eu indicava**, mas era mais mesmo uma indicação, uma sugestão de leitura, eu nunca exigia que o aluno tivesse lido, fazer algum questionário ou discutir os textos em sala de aula. **Isso eu nunca fazia, porque eu achava que não ia conseguir... Eu achava que os alunos não iam ler**, eles iam pegar o resumo e fingir que tinham lido, sabe, até pela falta de acesso também, **era umas desculpas que eu me dava, a mim mesma para não precisar me preocupar com isso, então eu trabalhava textos menores mesmo e até as próprias sugestões de leitura dos livros, às vezes, até uns textinhos meio bobinhos** (P13, CEL, EF2, EM2, *grifos nossos*).

Vemos, no que declaram esses professores uma autoculpabilização acerca de suas práticas, no momento em que são levados a falar dessa relativa contradição que aparece na entrevista, ou seja, todos os cinco professores que participaram da entrevista, além da licenciatura em português e espanhol, realizaram intercâmbio em países falantes de espanhol e cursavam mestrado no momento da pesquisa, três deles especificamente na área de língua espanhola, o que sinaliza para o fato de que são profissionais com uma boa formação e valorizam o ensino que receberam em função, entre outras coisas, do trabalho que foi feito com textos complexos, literários, de outras culturas e tempos. Contudo, a

contradição se dá ao afirmarem que não empregam esses textos com seus alunos, mas demonstram ter consciência de que deveriam. Também vemos a culpabilização de outro agente: o aluno. Imaginam que seus alunos não vão se interessar, por isso se desobrigam de investirem na leitura desses textos. Isso porque não veem numa metodologia de leitura desses textos comprometida com a adequação dos mesmos ao público com que trabalham, capaz de tornar a leitura interessante, mobilizando todos os alunos para a sua prática. Por isso, acabam ficando na zona mais segura do trabalho com textos que sabem que vão cumprir com o objetivo que imaginam ser aquele dos alunos.

Sem dúvida, o papel do professor é elemento fundamental na formação dos alunos, como considera Santos (2015), na epígrafe que mencionamos no início desse subitem, e Vergnano-Junger (2010, p. 26), ao falar do professor considera que “Cabe-lhe planejar, selecionar e organizar materiais e atividades, acompanhar o processo, orientando seus alunos e ajudando-os a resolver seus problemas, avaliar e replanejar segundo as necessidades”. Por esse caminho, nossa intenção é entender melhor o que contribui para a imersão desses enunciados por parte dos professores sobre suas próprias práticas com o texto literário, uma vez que possuem conhecimento dos discursos acadêmicos e contato com teorias de ensino e aprendizagem.

A culpabilização social do professor, não é o melhor ou o único caminho para entender as problemáticas que envolvem o ensino e a formação precária o aluno, quando ocorre, nos mais diversos contextos, mas principalmente das escolas públicas, em que parece pesar mais esse discurso de uma educação precária. Ainda que seja a resposta mais fácil encontrada atualmente, por direcionar a culpa a uma figura que está no cerne do problema, mas que não possui, sozinha, a autonomia necessária para resolvê-lo.

Essa culpabilização envolve as representações que se faz do professor social e discursivamente, como um sujeito pouco preparado para desenvolver a atividade que exerce, refletindo na pouca valorização do professor e de seus saberes. Isso explica a constante preocupação dos professores, no que enunciam, sobre sua responsabilidade em “motivar” os alunos no ensino, como se isso atestasse a sua capacidade docente ao proporcionar uma aprendizagem agradável e prazerosa. Essa ideia de motivação se materializa diretamente nos gêneros e tipos de textos que levam para a sala de aula, que, segundo os professores, são aqueles mais próximos e de maior interesse dos alunos, o que vem apenas reforçar as práticas que eles, possivelmente, já dominam e conhecem, contribuindo na reprodução do já sabido, e numa maior desvalorização da atuação docente, já que, segundo Curcino (2014), esse professor se torna refém do discurso que

euforiza a novidade e a atualidade e desqualifica o que é antigo, tradicional, é refém do discurso que pressupõe o desinteresse e a menor competência dos alunos de hoje, logo não compensa se desgastar muito com sua formação, e refém do discurso teórico cuja vulgata sustenta a ideia de que é preciso ensinar muitos gêneros, em especial aqueles próximos da realidade dos alunos, o que leva à adoção do quantitativo sobre o qualitativo e do já conhecido sobre o não sabido ainda, entre outros.

Outro discurso que acaba funcionando como um controlador das práticas dos professores é aquele materializado pelo próprio livro didático, que em vários contextos de ensino deve ser seguido à risca e cumprido rigorosamente pelo professor, que acaba sendo silenciado em sua prática, assumindo o papel de aplicador de um suposto saber, naturalizado como verdade e tomado como essencial na formação do aluno. Segundo De Nardi (2007, p. 118) “o que encontramos nos LDs é um saber apresentado como o único possível. Não há, assim, lugar de interpretação no LD porque o regime de verdade que cria apaga esse espaço”. A pesquisadora também trata de como os livros didáticos vinculam e reforçam o discurso de uma aprendizagem prazerosa e facilitadora, o que coaduna com as representações que fazem os professores sobre o seu papel no ensino, como “motivador” da aprendizagem.

Há, parece-nos, um desejo de tornar as atividades suaves, prazerosas, leves, o que supõe, por um lado, que o ambiente educacional e o trabalho do professor sejam, costumeiramente, desinteressantes e pesados, e, por outro, que um clima de positividade favorecerá o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, deixar falar livremente, evitar o trabalho sobre o erro, suavizar os temas *pesados* e *difíceis*, evitar a sobrecarga de informações a fim de não *assustar* o aluno (DE NARDI, 2007, p. 122).

Além de todos esses discursos controladores da prática do professor, há ainda a questão da organização e distribuição desigual do conhecimento em nossa sociedade, que se presta à manutenção das hierarquias, à perpetuação do poder pelo saber e ao funcionamento de um sistema capitalista, que motiva um ensino tecnicista, voltado para o saber-fazer, logo, para produzir. Para esse cenário, um conhecimento mediano do espanhol seria suficiente, sem a necessidade de entrar em asperezas, em desvios, em pontos cegos próprias da historicidade e da materialidade que toda e qualquer língua apresenta, na sua atualização pelos sujeitos, de viés necessariamente ideológico, social e cultural, pois isso normalmente leva a questionamentos, abre espaços para que outros discursos sejam enunciados e atualizados acerca da naturalização desse sistema,

incorrendo-se no risco de que seja rompida a linearidade discursiva que naturaliza e homogeneiza o ser humano como recurso humano, como ferramenta de produção.

Frente a tudo isso, culpabilizar o professor pelo fracasso do ensino, nada mais é, do nosso ponto de vista, do que centralizar a culpa, condenar aquele que está na base do problema e que é diretamente afetado por ele, incutindo na sua desvalorização simbólica, que serve para mascarar problemáticas sociais, históricas, culturais e ideológicas mais profundas, mais antigas e mais políticas sobre o assunto. Essa crítica com alvo específico faz parte do conjunto acobertador e empobrecedor do debate político no país, do processo de despolitização minuciosamente fomentado e controlado por vários aparelhos e instituições sociais. Para nós, trata-se de um problema coletivo e complexo, da própria organização em sociedade, da produção e afirmação de discursos que controlam, cerceiam, definem e limitam a atuação do professor, que algumas vezes, acabam conformando-se e aceitando esses discursos como verdades de suas práticas, em uma reprodução desse sistema. Assumir que se trata de um problema complexo, não pode, no entanto, significar adotar uma postura condescendente ou impotente em relação às regras do jogo atual, que aludem constante e diversamente ao fracasso escolar, mas não se espelham em medidas que outros países já adotaram para a efetiva valorização e priorização da educação em uma sociedade como a nossa.

Obviamente não desconsideramos a subjetividade e o poder de atuação do professor, a sua individualidade, a maneira como se relaciona com esses discursos, o que deles aceitam ou o que deles recusam. Vergnano-Junger (2010) afirma ser papel do professor planejar as aulas, selecionar e organizar o material didático utilizado, mas também reconhece as dificuldades que enfrentam para que esse trabalho seja realmente realizado dessa forma, em muito pela intensa e longa jornada de trabalho, que acaba contribuindo para o professor se tornar um aplicador de métodos, engolido assim por um processo de apagamento do docente como formador, de sua capacidade e autonomia no ensino.

Pelo exposto, acreditamos ter sido possível identificar melhor determinadas práticas e hábitos de leitura dos professores de espanhol, realizadas tanto na sua vida cotidiana como em sala de aula, a partir das representações que fazem sobre si como docentes e leitores, bem como aquela que fazem de seus alunos, segundo certo imaginário que possuem a respeito da leitura e do que é ser leitor em língua espanhola, em uma sociedade como a nossa, hoje.

Dessa forma, pudemos problematizar acerca do espaço de textos complexos e com potencial emancipatório, como certos textos literários, tanto na formação dos professores,

como de seus alunos, entendendo as conjunturas discursivas históricas, sociais, culturais, ideológicas e econômicas que influenciam e “moldam” as práticas dos professores, traçando limites para sua autonomia, que é parcial, em um sistema de produção de saber hierarquicamente desigual. Assim, cabe ao professor atuar nas brechas do ensino e dos discursos, ser resistente, não se rendendo aos caminhos aparentemente fáceis em que se confunde o saber com o prazer, em uma questionável aparência de produção do conhecimento, que na verdade, costumeiramente, nos exige tempo, dedicação e esforço.

## **FECHA-SE O LIVRO PARA QUE SE ABRAM OUTROS, EM UMA CONSTANTE TECITURA DE NOVAS HISTÓRIAS**

*[...] como a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos (PETIT, 2013, p. 31)*

Concluir não significa efetivamente finalizar, como se tudo houvesse sido dito, já que um fim traz novos começos, um ponto final uma nova frase, um enunciado tantos outros enunciados. Se um livro se fecha significa que em algum momento ele foi aberto e o abrir do livro, em tempos tão nebulosos como os que vivemos em nosso país, pode ser um ato subversivo à distribuição desigual do conhecimento, aos discursos hegemônicos que buscam separar as pessoas pela cor da pele, pela orientação sexual, pelo gênero, pelas condições socioeconômicas, entre tantas outras formas de desigualdades, muitas vezes naturalizadas em nossa sociedade.

Esse abrir do livro do qual tratamos e o qual tive o prazer de vivenciar ao longo dessa escrita, não significa simplesmente tocá-lo e folheá-lo, é preciso senti-lo, fazer das palavras fios de vida, capazes de tecerem e ressignificarem nossas vivências no dia a dia, humanizando e tornando-nos mais autônomos de nossas vidas e também mais solidários com o outro, esse Outro que também é Eu.

Nessa direção, podemos considerar que a leitura, a princípio, não é boa e nem ruim em si e por si, o seu valor e a sua importância estão relacionados às representações simbólicas que lhe atribuímos e que advêm de um longo processo histórico, social, cultural e ideológico de luta pela atribuição e valor dos sentidos. Se por um lado a leitura pode ser fonte de prazer, de informação e de equidade social, por outro o seu não acesso ou o seu acesso limitado apresenta-se como um meio de manutenção do poder, de distinção e domínio de alguns poucos sob muitos.

Nota-se assim, que em uma sociedade letrada como a nossa, a leitura está imbricada por relações de poder e hierarquias sociais, que se manifestam por meio da materialização dos discursos em nossas práticas cotidianas, em nossas relações interpessoais e coletivas. A força desses discursos pode manter, mas ao mesmo tempo subverter o sistema social desigual que estamos inseridos. Essa tomada de consciência dos discursos é fundamental na formação de um posicionamento social crítico,



principalmente por nós professores que, como formadores do pensamento de nossos alunos, devemos ter claro a impossibilidade de uma educação neutra, parafraseando Freire (1989), é preciso sermos conscientes a favor do que e de quem e contra o que e quem lutamos ao desenvolver o ensino, bem como o espaço e a importância que a leitura e o ato de ler ocupam nesse processo.

Nesse aspecto, a leitura em língua estrangeira não foge a essas injunções e conjunturas de afirmação do poder, pelo contrário, tende a acentuar-se considerando o valor simbólico que o saber de outras línguas representa em nosso país oficialmente monolíngue, em que o acesso a sua aprendizagem de forma efetiva ainda é muito restrito, frequentemente reconhecido como meio de distinção social, como um saber capaz de dar acesso a um conhecimento privilegiado, justamente, entre outras coisas, por ser restrito, em que aqueles que dominam exclusivamente a língua materna estão alijados. Nesse aspecto, as teorias do letramento foram fundamentais para entendermos e mapearmos melhor essas relações de poder da escrita e da leitura em sociedade, com vistas a desnaturalizá-las, direcionando-nos a uma perspectiva mais real e menos idealizada da leitura cotidiana no contexto brasileiro.

Essa relação entre leitura, língua estrangeira e poder está muito presente na constituição da história de nossa educação, em muito pela própria falta de importância que as políticas linguísticas e os documentos oficiais lhes atribuíram por diversas vezes, e ainda hoje vemos isso ocorrer, haja vistas a aprovação da MP 746/16 que não só excluiu a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no Ensino Médio, revogando a lei 11.161, como mais uma vez nos distancia de nossos vizinhos hispano-falantes, negando-nos o direito de acesso a outras culturas, vozes e realidades, com a imposição do inglês como língua estrangeira única, internacional e hegemônica.

Frente a tudo isso, nós como docentes, ainda que tenhamos nossa autonomia controlada, cerceada e limitada por uma série de fatores e discursos que definem as demandas e os conteúdos escolares e de ensino, muitas vezes direcionados a uma lógica capitalista e tecnicista de produção do conhecimento, nos cabe atuar nas brechas, não sendo coniventes com um ensino que leve a reprodução das atuais hierarquias sociais.

A partir dessa perspectiva, ao longo dessa pesquisa, buscamos identificar o que leem os professores de espanhol, como leem, quais as razões de ler o que leem e da forma que o fazem, bem como as representações que fazem de si como leitores e de seus alunos, o que acaba refletindo no modo como trabalham e fomentam os textos e a leitura em sala de aula dessa língua. Para tanto, contamos com o desenvolvimento de

um questionário respondido por 24 professores de espanhol atuantes ou que já atuou em uma das seguintes modalidades de ensino: Fundamental, Médio, Técnico/profissionalizante ou nos Centros de Estudo de Línguas. Dentre esses professores selecionamos 5 e realizamos entrevistas individuais, com um roteiro semiestruturado, composto por 14 perguntas, de forma a ampliar e precisar melhor os dados levantados no questionário.

Com base nos dados alcançados e na intenção de responder as perguntas de pesquisa, pudemos constatar que o professor de espanhol, ainda que tenha uma “boa formação”, acaba se tornando um “leitor interdito” pelas leituras escolares, em que a própria prática docente define o seu perfil leitor a partir de textos curtos e midiáticos, direcionados a uma lógica de mercado, da informação rápida e instantânea, com vistas a produzir capital financeiro, em que, frequentemente, estão ausentes textos mais complexos como os de caráter político, científico e literário. Isso ocorre tanto nas leituras cotidianas do professor, como naquelas realizadas em sala de aula com seus alunos, uma vez que partem do pressuposto do qual seus alunos são não leitores, logo, que precisam trabalhar “textos mais fáceis” e facilitadores com eles, em nome de uma pedagogia exclusivamente do prazer e da motivação, que não liberta e ainda reforça o sistema vigente, dando mais do mesmo.

Essa concepção dos professores sobre os seus alunos como não leitores, em muito, retoma uma concepção ocidental de leitura, o que se entende por ler, quais são as práticas de leitura efetivamente legitimadas, validadas, contabilizadas e consideradas como declaráveis, uma vez que os alunos em fase escolar costumam ler cotidianamente, mas não realizam as práticas e as leituras dos textos a que se atribuem socialmente à figura de um leitor profícuo.

Ao longo dessa pesquisa tivemos em vistas aprofundar essas e tantas outras discussões sobre o texto e a leitura nas aulas de língua espanhola, apontando caminhos e possibilidades didáticas que contribuam para uma mudança nesse imaginário idealizado da leitura pelos professores, com vistas a desenvolverem na prática com seus alunos uma formação leitora efetivamente emancipadora e crítica. Para isso nos valemos teoricamente da Análise do Discurso, com recorrência aos textos de Michel Foucault, dialogando-os com princípios da História Cultural do livro e da leitura, bem como com as teorias do letramento. Esse diálogo teórico foi possível e mostrou-se bastante salutar, uma vez que todas essas correntes teóricas compartilham entre si certas preocupações com a leitura de

diferentes textos e suportes, olhando-os em sua recorrência histórica, do seu valor simbólico agregado ao longo do tempo, a partir de diferentes culturas e sociedades.

Com esta pesquisa foi possível aprofundar a nossa formação, nos tornando professores mais críticos e conscientes de nossas responsabilidades e atuação, bem como o papel e a importância que a leitura em outras línguas assume em nossa profissão. Além disso, acreditamos ter sido possível alcançar resultados relevantes tanto para a área de estudos dos discursos sobre a leitura como para a área de ensino de língua estrangeira, como considerou a banca avaliadora, na medida em que os dados obtidos servem como meio para se pensar estratégias e possibilidades de formação de leitores em língua espanhola, isso a partir das atuais condições presentes no contexto brasileiro de ensino de língua estrangeira, que bem sabemos não é favorável. Exatamente por isso é importante que continuemos pesquisando sobre esses assuntos, de forma que esses estudos que desenvolvemos no meio acadêmico sirvam na abertura de caminhos para que outras pessoas tenham a oportunidade de “abrir o livro”, como foi o nosso caso, em uma constante resignificação de nós como indivíduos e coletivo, no tecer de novas histórias que, com as pesquisas e a luta presente, no futuro sejam mais felizes e justas do que as que vivemos atualmente.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- \_\_\_\_\_. Diferença e Desigualdade: Preconceitos em Leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001a. p.139-57.
- \_\_\_\_\_. Quem lia no Brasil colonial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: INTERCOM, 2001b. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP4ABREU.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2011.
- \_\_\_\_\_. Diferentes formas de ler. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001c, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: INTERCOM, 2001c. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em: 06 ago. 2010.
- ALMEIDA, A. L. C. O professo-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, A. B. (org). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 39-68.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para ensino de línguas próximas? In: \_\_\_\_\_(Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001, p. 13-21.
- BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, nº 47 (El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE), Madrid: Sgel, 2000, p. 5-36.
- BARZOTTO, V. H.; BRITTO, L. P. L. Promoção da leitura x mitificação da leitura. *Boletim ALB*, Rio de Janeiro, n. 3, 3 p., ago. 1998.
- BRAGANÇA, M. Entre o boom e o pós-boom: dilemas de uma historiografia literária latino-americana. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 119 – 133, jan./jul. 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/05/11-Entre-o-boom-e-o-p%C3%B3s-boom.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* (DOU), Brasília, 23 set. 2016. Edição Extra.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União* (DOU), Brasília, 08 ago. 2005. Seção 1, p. 1.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União* (DOU), Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e Saúde. Expediente instruções metodológicas para execução do programa de espanhol. Portaria 556, de 13 de novembro de 1945. *Diário Oficial da União (DOU)*, Rio de Janeiro, 22 nov. 1945. Seção 1, p.22.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. *Máximas impertinentes*. [200?], p. 86-91. Disponível em <[http://www.leiabrasil.org.br/pdf/material\\_apoio/LuizBritto.pdf](http://www.leiabrasil.org.br/pdf/material_apoio/LuizBritto.pdf)> Acesso em 10 de mar. de 2011.

\_\_\_\_\_. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*. 2007, v. 5, n. 1, p. 24-30.

\_\_\_\_\_. Leitor Interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do Professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 61-78.

BUSTO, E. S. Enseñar la competencia fonética. In: ZAROBÉ, L. R.; ZAROBÉ, Y. R. (Orgs.) *Enseñar hoy una lengua extranjera*. España: Publidisa, 2013, p. 2-64.

CANDAU, V. M. *Interculturalidade e Educação Escolar*. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_interculturalidade.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html)>. Acesso em: 07 mai. de 2016.

CARMAGNANI, A. M. G. Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995, p. 93-101.

CASEIRA, I. G. *A (im)proficiência em língua estrangeira: do resumo à tradução, os movimentos da interpretação*. 2012, 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CASSANY, D. Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera. In: ZAROBÉ, Y. R.; ZAROBÉ, L. R. (Orgs.). *La lectura en lengua extranjera*. España: Portal Education, 2011, p. 102–27.

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009, p. 207–31.

CELADA, M. T. *O espanhol para brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2002, 276 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. Um equívoco histórico. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999, p. 301-20.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 71-96.

CHARTIER, A. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. In: MARTINS, A. A.; BARÃO, M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 59-69.

- CHARTIER, R. *O que é um autor?* Revisão de uma genealogia. Tradução Luzmara Curcino; Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: EdUFSCar, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002a.
- \_\_\_\_\_. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Edição UFRGS, 2002b.
- \_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CORACINI, M. J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: \_\_\_\_\_. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 149-62.
- \_\_\_\_\_. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003, p. 139-59.
- CRUZ, É.; GONÇALVES, M. R.; OLIVEIRA, M. R. de. *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas e práticas*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0326.html>> Acesso em: 05 dez. 2014.
- CURCINO, L. Formas de divisão social entre leitores e não-leitores: uma análise de discursos sobre a leitura e seus usos no âmbito da política brasileira. In: VII SEAD: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2016, Recife. *Anais...* Recife: SEAD, 2016. Disponível em <<http://anaisdosead.com.br/7SEAD/SIMPOSIO05/LuzmaraCurcinoFerreira.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. Desafios ao ensino de leitura frente às ordens que regulam sua produção na atualidade. In: MOMESSO, M. R. et al. (org.). *As práticas do ler e escrever: ao universo das linguagens, códigos e tecnologias*. Porto Alegre: CirKula, 2014. p. 45-62.
- DAHER, M. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. *Revista Hispanista*. 2006, v.1, n.1, p. 1-12.
- DE NARDI, F. S. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*, 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 20, n° 1, p. 165-83, jan./jul. 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25172>> Acesso em: 17 dez. 2016.
- FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da análise de discurso no Brasil. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 27, n. 2, p. 39-46, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896/7318>>. Acesso em: 24 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. *Glossário de Termos do Discurso*. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. “O que é um autor?”. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-98. Disponível em <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-o-que-c3a9-um-autor.pdf>> Acesso realizado em 06 ago. 2016, p. 1-44.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GALEANO, Eduardo. Los nadies. In: \_\_\_\_\_. *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Ediciones P/L@, 2000, p. 52.

GALÉS, N. L. Enseñar la comprensión lectora. In: ZAROBÉ, L. R.; ZAROBÉ, Y. R. (Orgs.). *Enseñar hoy una lengua extranjera*. España: Publidisa, 2013, p. 294-369.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução Maria Betânia Amoroso; Tradução dos poemas José Paulo Paes; Revisão técnica Hilário Franco Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONZÁLEZ, M. El entorno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la Universidad brasileña. In: XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: XIV CBPE, 2011.

GONZÁLEZ, N. *A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas publicadas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer*. 27 ago. 2009. Disponível em: <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/08/27/a-lei-11-161-as-orientacoes-curriculares-e-as-politicas-publicas-de-formacao-de-professores-a-historia-de-um-descompasso-entre-o-dizer-e-o-fazer/>. Acesso em: 26 mai. 2016.

GREGOLIN, I. V. Tecnologia para inverter a sala de aula: possibilidades do currículo + para o ensino de língua espanhola em São Paulo. *EntreLínguas*, Araraquara, 2016, v. 2, n. 2, p. 179-189.

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. São Carlos: Editora Clara Luz. 2006.

GREGOLIN, M. R. Formação discursiva, redes de memória e trajetões sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: II Seminário de Análise do Discurso (SEAD), 2005, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: II SEAD, 2005. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1293225/mod\\_resource/content/1/Gregolin\\_Formacao\\_discursiva\\_redes\\_de\\_memoria.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1293225/mod_resource/content/1/Gregolin_Formacao_discursiva_redes_de_memoria.pdf). Acesso em: 15 mar. 2017.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 39-68.

\_\_\_\_\_. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp; MEC, 2005.

- \_\_\_\_\_. Abordagens da Leitura. Belo Horizonte: *Scripta*, v. 7, n. 14, 2004, p. 13-22.
- \_\_\_\_\_. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. Español para brasileños: sobre por donde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, Madrid, v. 9, p.11-19, 1999. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/revista/1693/A/1999>>. Acesso em: 17 out. 2014.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, n.4, p. 13-24, 1999.
- LOPES, M. A. A História das Ideias segundo Michel Foucault e Quentin Skinner. Londrina: *Mediações Revista de Ciências Sociais* [online]. 2004, v. 9, n. 1, p. 83-100.
- MASCIA, M. A. A. *O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber*. 1999, 184f. (Doutora em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1999.
- MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *DELTA* [online]. 1999, v.15, n. especial, p. 419-35.
- OLIVEIRA, A. P. M. *As representações de leitura de professores em formação no ensino-aprendizagem de Espanhol/LE*. 2007, 119f. (Mestre em Letras Neolatinas – Língua espanhola e literaturas hispânicas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- PARAQUETT, M. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* [online], 2009a, n. 6, p. 1-14.
- \_\_\_\_\_. A Linguística Aplicada no Brasil e a área de língua espanhola. In: FREITAS, Lucia Maria Almeida de et al. (Orgs.). *Estudos Hispânicos: língua, literatura, ensino, pesquisa*. Rio de Janeiro: APEERJ, 2009b, p. 36-47.
- \_\_\_\_\_. As dimensões: políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições inovações. *Revista electrónica de los hispanistas en Brasil* [online], 2009c, p. 1–11.
- PERIS, E. M. La intercomprensión: concepto y procedimientos para su desarrollo en las lenguas románicas. In: *La lectura en lengua extranjera*. ZAROBÉ, Y. R.; ZAROBÉ, L. R. España: Portal Education, 2011, p. 246-70.
- PETIT, M. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.
- PINHEIRO, M. P. Reflexões sobre práticas de Letramento literário de jovens: o que é permitido ao jovem ler?. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte, 2004, p. 111-120.



PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. Legados de Michel Pêcheux e paradoxos da Análise do Discurso no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em Análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 7-38.

PONTE, A. S. A variação linguística na sala de aula. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PDE. *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16), p. 157-74.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, Valdir (Org.). *Estado de Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-30.

RODRIGUES, F. S. C. Leis e língua: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PDE. *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2010a. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16), p. 13-24.

\_\_\_\_\_. *Língua Viva, Letra Morta*. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010b, 342f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2010b.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

SÁNCHEZ, P. A. Del método único al método 'plural'. In: \_\_\_\_\_. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: Sgel, 2009, p. 337-57.

SANTOS, A. C. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Línguas & Ensino* [online]. 2015, v.1, n.1, p. 1-13. Disponível em <<http://www.revistalettra.lettras.ufrj.br/index.php/clac/article/view/65/35>>. Acesso em: 05 de fev. de 2016.

\_\_\_\_\_. El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de ELE. I Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoría y Práctica, 2004, Rio de Janeiro. *Actas...* Centro Virtual Cervantes, 2004. p. 71-8. Disponível em <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2004/07\\_dossantos.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/07_dossantos.pdf)>. Acesso em 05 de fev. de 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, L. Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, nº 11, 1999, p. 5-16.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Universidade de São Paulo e Paz e Terra, 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit2.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

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

\_\_\_\_\_. Identidade de segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 231-61.

\_\_\_\_\_. Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, p. 179-91.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: GT ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITURA, 26., 2003, Poços de Caldas. *Revista Brasileira de Educação*, 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0-WU\\_OPOoivPK78gBg&ved=0CDEQFjAF&usg=AFQjCNH1FnkSbp6dZ\\_ZXp35z9zDVrmSYQw](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0-WU_OPOoivPK78gBg&ved=0CDEQFjAF&usg=AFQjCNH1FnkSbp6dZ_ZXp35z9zDVrmSYQw)> . Acesso em: 05 set. 2015.

\_\_\_\_\_. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2001, p. 18-29.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. (Lingua[gem]; 57).

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

\_\_\_\_\_. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 465-88, 2006. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>>. Acesso em: 07 de maio de 2016.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p. (Coleção questões de nossa época; 15).

VERGNANO-JUNGER, Cristina. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da internet. *Calidoscópio* [online]. 2010, v. 15, n. 1, p. 24-37.

WARDHAUGH, R. La hipótesis del análisis contrastivo. In: MUÑOZ LICERAS, J. (Org.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1991, p. 41-9.

## APÊNDICES

### A. Termo de Consentimento e Livre esclarecimento

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Formando leitores no ensino de outra língua: uma análise de representações de leitura compartilhadas por professores de língua espanhola” que visa contribuir com o ensino de espanhol na escola pública e privada. A pesquisa está sob responsabilidade do estudante de mestrado do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, Rafael Borges Ribeiro dos Santos, cpf: 066.676.376-35, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luzmara Curcino Ferreira, cpf: 025.883.916-30, docente do PPGL-UFSCar.

Você foi selecionado por ser professor de língua espanhola atuante ou por ter atuado, em uma dessas modalidades de ensino: Médio, Fundamental, Centros de Estudo de Línguas públicos (como os CELs de São Paulo) ou no Ensino Técnico/Profissionalizante, na rede pública ou privada e sua participação não é obrigatória. Esta pesquisa tem como objetivo a formação de um aluno-leitor com visão crítica através da língua estrangeira e sua participação consistirá em responder um questionário sobre práticas de leitura em língua espanhola e o trabalho com a leitura realizado em aula de língua espanhola.

Durante a participação, você poderá se sentir cansado ao responder o questionário, podendo parar a qualquer momento. Outro possível risco é o vazamento de informações, porém o pesquisador tomará os devidos cuidados para que o sigilo seja mantido. O benefício esperado da pesquisa é pensar meios e estratégias que colaborem na formação de um aluno-leitor em língua espanhola, o que contribui no desenvolvimento do pensamento crítico e na humanização do sujeito ao aceder informações, por meio da leitura, de uma realidade, por vezes, diferente à sua.

O pesquisador dará esclarecimentos durante o decorrer da pesquisa sobre quaisquer dúvidas relacionadas a esta. Você tem plena liberdade para desistir da referida pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, sem sofrer nenhuma penalização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e, para isso, ao nos referirmos sobre os participantes, serão utilizadas siglas.

Você não será remunerado pela referida pesquisa. Além disso, está ciente de que não terá nenhuma despesa durante a realização da mesma. Você receberá uma cópia deste termo que consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Rafael Borges Ribeiro dos Santos  
Rua Bernardino Fernandes Nunes, 1312, ap 01  
São Carlos – SP

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que os usos das informações que prestarei, bem como o seu projeto, estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da

Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 -CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Nome e aceite do participante

**B. Questionário Dirigido respondido pelos 24 professores de espanhol participantes da pesquisa**

**QUESTIONÁRIO DIRIGIDO**

**Público Alvo:** Professores de Língua espanhola atuantes ou que tenham atuado no Ensino Médio, Fundamental, Centros de Estudo de Línguas públicos (como os CELs de São Paulo) e no Ensino Técnico/Profissionalizante.

**Tipo de Instituição:** pública e privada.

**Cidade da Instituição:** \_\_\_\_\_

**A. INFORMAÇÕES SOBRE O PROFESSOR**

1. Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

2. Formação:

- ( ) Curso superior completo em Letras Português e Espanhol ou Letras Espanhol;
- ( ) Curso superior incompleto em Letras Português e Espanhol ou Letras Espanhol;
- ( ) Curso superior completo em outra área;
- ( ) Curso superior incompleto em outra área.

2.1 Caso tenha assinalado uma das opções “curso superior completo ou incompleto em outra área” especifique qual o curso. Caso tenha outras formações concluídas ou em andamento (especialização, mestrado, doutorado), especifique o nível e a área:

---



---



---



---

3. O que lhe motivou a estudar espanhol? \_\_\_\_\_

---



---



---



---

4. Você está atuando como professor de espanhol no momento?

Sim                       Não

4.1 Há quanto tempo você estuda/estudou espanhol? \_\_\_\_\_

4.2 Há/durante quanto tempo você dá/deu aulas de espanhol? \_\_\_\_\_

5. O que levou você a seguir a carreira de professor de espanhol (pode marcar mais de uma opção)?

afinidade com o idioma                       afinidade com a carreira docente  
 questões financeiras                       falta de opções                       Outros

Caso tenha marcado outros, especifique: \_\_\_\_\_

---



---



---

6. Você costuma ler textos em espanhol?

Sim                       Não

Caso tenha marcado a opção “Não”, salte para a questão de número 7.

6.1 Com que frequência você costuma ler textos em espanhol?

Todos os dias                       Toda semana                       Todo mês  
 Algumas vezes no ano

6.2 Quais são os tipos e gêneros de textos que você costuma ler em espanhol (pode marcar mais de uma opção)?

Romances                       Revistas                       Jornais                       Gibis  
 Contos e Crônicas                       Livros didáticos                       Poesias                       Textos da internet  
 Artigos Científicos                       Exotéricos                       Áudio-Livros                       Outros  
 Textos religiosos                       Livros de política, história ou Ciências Sociais

Caso tenha marcado a opção “Outros”, especifique: \_\_\_\_\_

---

6.3 O que levou você a ler estes objetos (pode marcar mais de uma opção)?

- ( ) Fácil acesso                      ( ) Eram interessantes                      ( ) Para preparar aulas  
 ( ) Para estudos                      ( ) Atualização                      ( ) Outros

Caso tenha marcado “Outros”, especifique: \_\_\_\_\_

---

6.4 Como você faz para ter acesso a esses objetos (pode marcar mais de uma opção)?

- ( ) Internet                      ( ) São objetos próprios, adquiridos por você  
 ( ) Biblioteca pública                      ( ) Estão disponíveis na escola em que você trabalha  
 ( ) Outros

Caso tenha marcado “Outros”, especifique: \_\_\_\_\_

---

7. Você se considera um bom leitor em língua espanhola?

- ( ) Sim                      ( ) Não

8. O que tornaria você esse bom ou não tão bom leitor em língua espanhola (pode marcar mais de uma opção)?

- ( ) Ler com frequência                      ( ) Ler rápido                      ( ) Entender tudo o que lê  
 ( ) Falar bem o espanhol                      ( ) Ser crítico daquilo que lê ( ) Outros  
 ( ) Não ter vergonha de ler em público

Caso tenha marcado “Outros”, especifique: \_\_\_\_\_

---

## **B. INFORMAÇÕES SOBRE OS ALUNOS**

9. Você atua/atuou em que tipo de ensino (pode marcar mais de uma opção):

- ( ) Fundamental                      ( ) Médio                      ( ) Em Centros de Língua  
 ( ) Em Centros de Língua com turma(s) multiseriada(s)

10. Você atua/atuou em uma escola (pode marcar mais de uma opção):

- ( ) Pública                      ( ) Privada

Caso tenha assinalado apenas uma opção pule para a pergunta 11.

10.1 Você nota diferenças entre a escola pública ou privada que atua/atuou que implicaria no ensino e aprendizagem dos alunos em língua espanhola?

Sim                       Não

10.2 Caso tenha marcado a opção “Sim” discorra sobre essas diferenças: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

11. Em média há quanto tempo seus alunos estudam espanhol?

Entre 1 e 6 meses                       Entre 6 meses e 1 ano

Entre 1 e 2 anos                       Mais de 2 anos

11.1 Caso tenha/teve várias turmas em diferentes momentos de formação, explique:

---

---

---

---

---

12. Considerando o tempo de estudo dos seus alunos da língua espanhola, você os consideraria que tipo de leitor nessa língua (dê uma nota de 1 a 5, em que (1) insuficiente, (2) razoável, (3) mediano, (4) bom e (5) muito bom): \_\_\_\_\_

12.1 Caso haja variáveis no nível de leitura dos alunos de uma mesma turma ou entre turmas diferentes, mas com o mesmo tempo de estudo de língua espanhola comente-as:

---

---

---



---

---

13. O que tornaria, em sua opinião, esses alunos bons ou não tão bons leitores em espanhol (pode marcar mais de uma opção)?

- Ler com frequência       Ler rápido       Entender tudo o que lê  
 Falar bem o espanhol       Ser crítico daquilo que lê       Outros  
 Não ter vergonha de ler em público

Caso tenha marcado outros, especifique: \_\_\_\_\_

---

14. Durante as aulas os alunos costumam compartilhar, comentar sobre leituras realizadas extraclases ou em outras disciplinas?

- Sim       Não

Caso tenha marcado a opção “Não” salte para a pergunta 15.

14.1 Essas leituras compartilhadas são em:

- Português e Espanhol       Somente em Português       Somente em Espanhol

14.2 Você considera esse compartilhamento:

- Positivo       Negativo

15. A escola em que você trabalha oferece fácil acesso aos alunos a materiais em língua espanhola (livros, gibis, jornais, revistas, etc.)

- Sim       Não

15.1 Existe uma biblioteca de fácil acesso em que esses materiais em língua espanhola estão disponibilizados e que os alunos podem consultar e estudar?

- Sim       Não

### **C. DA SALA DE AULA**

16. Quais são os gêneros e tipos de texto que você costuma trabalhar nas aulas de língua espanhola (pode marcar mais de uma opção)?

- Romance                       Gibis/Histórias em quadrinho                       Livros Didático  
 Revistas                       Textos jornalísticos                       Contos e Crônicas  
 Poesias                       Textos da internet                       Textos religiosos  
 Textos sobre política, história, ciências sociais                       Outros

Caso tenha marcado “Outros”, especifique: \_\_\_\_\_

16.1 Caso tenha marcado mais de uma opção, quais seriam os gêneros e tipos de textos mais recorrentes nas suas aulas de espanhol? Aponte os três mais frequentes enumerando-os de acordo com sua recorrência na aula em que um seria o mais recorrente e três o menos entres eles.

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_

Explique que razões levam você a trabalhar com mais frequência esses textos e gêneros em relação a outros: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

17. Como são realizadas as leituras desses textos em sala de aula (pode marcar mais de uma opção)?

- Em silêncio                       Em voz alta                       De forma individual  
 De forma coletiva                       Em duplas                       Outras

Caso ache necessário realizar alguma especificação ou tenha marcado a opção “Outras”, justifique: \_\_\_\_\_

---



---

18. Quais são as finalidades com que esses textos são trabalhados (pode marcar mais de uma opção):

- ( ) Para desenvolver habilidades leitora      ( ) Para desenvolver habilidades de escrita  
 ( ) Para desenvolver a compreensão oral      ( ) Para desenvolver a produção oral  
 ( ) Para trabalhar conteúdos gramaticais      ( ) Para trabalhar interpretações de texto  
 ( ) Outros

Caso tenha marcado “Outros”, especifique: \_\_\_\_\_

---

19. Numere as alternativas de 1 a 4 de acordo com seu grau de concordância, em que 1 seria *não concordo* e a medida que se aproxima do 4 seria *concordo totalmente*, caso seja indiferente marque 5.

- a. ( ) O professor deve indicar os títulos a serem lidos pelos alunos  
 b. ( ) Cada um deve escolher na biblioteca o que ler  
 c. ( ) A leitura deve ser seguida de uma avaliação  
 d. ( ) A leitura deve ser seguida de um debate ou discussão em sala  
 e. ( ) A leitura deve ser acompanhada de atividades, como resumos e questionários  
 f. ( ) O aluno tem o direito de parar a leitura, caso não esteja gostando do livro  
 g. ( ) O professor deve mediar a leitura, suprimindo as lacunas no repertório dos alunos  
 h. ( ) O professor deve atribuir notas ou pontos extras para as leituras feitas espontaneamente  
 i. ( ) Toda leitura deve ser seguida de alguma atividade em sala de aula  
 j. ( ) O professor deve ler trechos de livros e textos com os alunos em sala de aula  
 k. ( ) Deve haver um tempo para a leitura durante o período escolar

19.1 Das alternativas anteriores, caso haja alguma que você pratica em suas aulas de língua espanhola ao trabalhar com leitura, quais as 3 que você considera mais produtivas na formação dos seus alunos na língua alvo (aponte as letras referentes as alternativas)?

---

20. Existe sala de leitura na escola em que você atua/atuou?

- ( ) Sim                      ( ) Não

20.1 Se “Sim” ela é usada para a realização de leituras em espanhol?

- ( ) Sim                      ( ) Não

21. Existe hora/momento/dia de leitura em língua espanhola?

Sim                       Não

21.1 Caso não tenha você acha relevante que tivesse?

Sim                       Não

Justifique: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

22. Para você, o que a leitura em aula de língua estrangeira (espanhola) significa?

Fonte de conhecimento     Crescimento profissional     Desenvolvimento cultural

Prazer                       Prática obrigatória               Ocupação de tempo

Uma atividade entediante     Uma atividade cansativa     Outros

Caso tenha marcado “Outros”, especifique: \_\_\_\_\_

---



---

23. Você acha possível formar leitores em língua estrangeira, que com o termino do curso continuem lendo e se interessando por textos em espanhol?

Sim                       Não

24. Quais são/seriam as dificuldades de formar um leitor em língua espanhola ao longo do ensino fundamental, médio e em Centros de língua (pode marcar mais de uma opção)?

Falta de vontade dos alunos     O alto preço dos livros e dificuldade em acedê-los

A internet e os videogames     Dificuldade de compreensão do próprio idioma

A lentidão da leitura               Dificuldade de acesso à bibliotecas especializadas

Falta de tempo                       Dificuldade de acesso a textos em espanhol

( ) As políticas escolares do espanhol ( ) Infraestrutura da escola em que trabalha

( ) Outros

Caso tenha marcado a opção “Outros”, especifique: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

#### **D. PERSPECTIVA GERAL SOBRE A LEITURA**

25. Qual é o papel do professor de línguas na formação de leitores em língua estrangeira?

---

---

---

---

---

26. Qual é a importância da leitura em outros idiomas na vida de uma pessoa?

---

---

---

---

---

27. Como deve ser o trabalho com a leitura na sala de aula de língua espanhola?

---

---

---

---

---

28. Que tipos de textos e gêneros devem ser privilegiados em sala de aula de língua espanhola?

---

---

---

---

---

29. O que você considera ser um bom leitor em língua estrangeira?

---

---

---

---

---

30. Que práticas podem colaborar para a formação de leitores em língua espanhola?

---

---

---

---

---

**C. Roteiro de perguntas semiestruturado que serviu de norte para a realização das entrevistas**

**QUESTIONÁRIO, GRUPO FOCAL: LER E FORMAR LEITORES EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

1. O que significa para você ser um bom leitor, de modo geral, e um bom leitor de textos em língua espanhola?
2. Que habilidades, hábitos de leitura, tipos de textos lidos, formas de acesso aos textos etc. podem tornar alguém um bom leitor em língua espanhola?
3. Você lê com frequência textos em língua espanhola, fora do contexto de ensino dessa língua? Que tipos de texto? E por que razões?
4. Que estratégias de ensino, quando de seu aprendizado da língua e cultura espanhola, foram decisivas para sua formação leitora?
5. Ao ter acesso a diversos textos em língua espanhola pela internet, quais são os gêneros e tipos de textos que você costuma buscar, consultar, ler? Em quais sites?
6. Com quais finalidades e razões realiza essas leituras (didáticas? entretenimento? informação? etc.)?
7. Você acha possível formar leitores em língua espanhola ao longo do ensino fundamental, médio e/ou em Centros de Línguas?
8. Em que consistiria a formação de leitores de textos em língua espanhola? Que usos, tipos de textos você acha importante fomentar em relação à prática de leitura no aprendizado e no uso de uma língua estrangeira?
9. Entre as habilidades em língua espanhola de produção escrita, compreensão leitora, produção oral e compreensão auditiva, acredita que algumas sejam mais difíceis de serem desenvolvidas pelos alunos em relação a outras? Se sim, quais seriam as mais difíceis e mais fáceis e por quê?
10. Dos diversos gêneros discursivos empregados para o ensino de língua espanhola, que papel desempenham aqueles de origem literária? Quais são os autores e textos normalmente utilizados nas aulas, nos materiais didáticos?
11. É comum na formação em língua espanhola que sejam indicadas a leitura de textos extensos, como a de romances, por exemplo?
12. Você, em sua formação, leu textos desse gênero? Quais?

13. Você, como professor, lê com seus alunos textos desse gênero? Se sim, quais? E quais foram os procedimentos didáticos adotados para o fomento e avaliação dessas leituras?
  
14. Que importância você atribui à leitura em outros idiomas para a vida e formação de uma pessoa?



**D. Ofício encaminhado à Diretoria de Ensino da Região de São Carlos solicitando informações sobre o número de professores de espanhol atuantes na cidade de São Carlos**

Of. nº 01/2016

São Carlos, \_\_\_\_\_ de Julho de 2016.

**Do Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos**

Rafael Borges Ribeiro dos Santos

**À Diretoria de Ensino Região de São Carlos**

Prezado(a)

Em virtude do desenvolvimento da pesquisa, em nível de mestrado, intitulada “Formando leitores no ensino de outra língua: uma análise de representações de leitura compartilhadas por professores de língua espanhola”, realizada junto ao Laboratório de Estudos Interdisciplinares das Representações discursivas do leitor brasileiro contemporâneo (LIRE), orientada pela Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) sob o número 2015/02786-7, solicitamos à Diretoria de Ensino da Região de São Carlos informações sobre quais escolas do município de São Carlos atendidas por esta Diretoria de Ensino oferecem o ensino da língua espanhola, qual seria a carga horário do curso, quais são as séries e, aproximadamente, o número de alunos que cursam o espanhol, quantos professores atuam no ensino dessa língua e qual seria o regime de trabalho deles (efetivos, contratados, etc.). Essas informações são fundamentais para o prosseguimento da pesquisa, uma vez que pretendemos pensar e entender melhor sobre formas de trabalhar a leitura e a formação de um leitor em língua espanhola, especificamente no contexto da cidade de São Carlos. Sendo assim, entender o espaço da língua espanhola nas escolas dessa cidade, quais oferecem ou não o ensino dessa língua, o que poderia influenciar na possibilidade de formação ou não de um aluno leitor em espanhol é imprescindível, para que a pesquisa possa contar com dados concretos e seja desenvolvida de forma ética, séria e engajada com o cenário educacional da cidade, de modo a pensar estratégias e possibilidades para a formação de um leitor brasileiro em língua espanhola.

Agradecemos a atenção e nos colocamos a disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Rafael Borges Ribeiro dos Santos

**e-mail:** rafaeljud@hotmail.com