

# abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

4 2013  
1º semestre

---

Endereço eletrônico: revista.abh@gmail.com

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

abehache: revista da Associação Brasileira de Hispanistas – v. 1, n. 1 (2011) -  
. – São Paulo: ABH, 2011-.

Semestral.

Versão eletrônica.

ISSN 2238-3026

1. Língua espanhola. 2. Literatura espanhola. 3. Literatura hispano-  
americana. 4. Países de língua espanhola – cultura e história. I. Associação  
Brasileira de Hispanistas.

CDD 460  
860



# abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas  
ano 3 - nº 4 - 1º semestre 2013

## **Diretoria da ABH (2012-2014)**

Presidente: Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)

Vice-presidente: Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG)

Primeiro Secretário: Renato Pazos Vazquez (UFRRJ)

Segunda Secretária: Graciela Alicia Foglia (Unifesp)

Primeiro Tesoureiro: Antonio Francisco de Andrade Júnior (UFRJ)

Segunda Tesoureira: Andrea Silva Ponte (UFS)

## Conselho Editorial

Ana Maria Camblong	Univ. Nacional de Misiones, Argentina
Azucena Palacios	U. Autónoma de Madrid, Espanha
Bernard Sicot	Université Paris X – Nanterre, França
Elisa Amorim	UFMG, Brasil
Enrique Foffani	Univ. Nacional de Rosario, Argentina
Heloísa Pezza Cintrão	USP, Brasil
Jens Andermann	Universität Zürich
Jorge Diaz Cintas	Imperial College London, Reino Unido
José Carlos Sebe Meihy	USP, Brasil
José Ribamar Bessa Freire	UERJ / UNIRIO, Brasil
Julio Pimentel Pinto	USP, Brasil
Julio Rodríguez Puértolas	U. Autónoma de Madrid, Espanha
María Elena Placencia	Birkbeck, University of London, Reino Unido
Mirta Groppi	USP, Brasil
Oscar Diaz Fouces	Universidad de Vigo, Espanha
Pablo Rocca	Univ. de la República, Uruguai
Pablo Vila	University of Temple, EUA
Patricia Willson	El Colegio de México, México
Raquel Macchiucci	Univ. Nac. de La Plata, Argentina
Silvia Cárcamo de Arcuri	UFRJ, Brasil
Silvina Montrul	Univ. de Illinois, EUA
Susana Romano Sued	Univ. Nacional de Córdoba, Argentina
Susana Zanetti	Univ. Nac. de La Plata / UBA, Argentina
Vera Sant'Anna	UERJ, Brasil
Virginia Unamuno	Conicet, Argentina
Viviana Gelado	UFF, Brasil
Walter Carlos Costa	UFSC, Brasil

### Comissão Editorial

Ana Cecilia Olmos (USP)  
Angélica Karim Garcia Simão (UNESP / SJRP)  
Elzimar Goettenauer Costa (UFMG)  
Graciela Alicia Foglia (Unifesp)  
María Teresa Celada (USP)  
Mario M. González (Coordenador) (USP)  
Pablo Gasparini (USP)  
Paulo Antônio Pinheiro Correa (UFF)

**Revisão:** Leticia Carniello

**Revisão de abstracts:** Daniela Ioná Brianezzi

**Edição eletrônica:** Helena Rodrigues

# Sumário

Apresentação / Presentación ..... 7

## Dossiê: Língua espanhola e escola brasileira - Campos disciplinares, lugares teóricos, práticas discursivas

- La lengua del saber ..... 15  
*Diego Tatián*
- La legislación sobre lenguas y su cumplimiento ..... 19  
*Roberto Bein*
- Literatura e comunidade na formação de professores de Espanhol/LE ..... 37  
*Antonio Andrade*
- ¿Por qué enseñar literatura? ..... 53  
*Mónica Bueno*
- Debates de la actualidad: literatura y formación de profesores ..... 73  
*Silvia Cárcamo*

## Entrevistas

- Com Silvana Serrani ..... 89  
*por Maite Celada e Jorge Rodrigues Souza Junior*
- En los arrabales de la literatura. Entrevista a Gustavo Bombini ..... 101  
*por Pablo Gasparini e Maite Celada*

## Varia

- O funcionamento discursivo de textos literários como processo de interpelação de sujeitos aprendizes de espanhol ..... 109  
*Jorge Rodrigues de Souza Junior*
- Contribuições cognitivistas para o ensino de leitura em espanhol na Escola brasileira: o plano da compreensão metalinguística ..... 127  
*Diego da Silva Vargas*
- Hacia la formación docente para el uso de ambientes virtuales en la enseñanza de idiomas ..... 147  
*Mônica Ferreira Mayrink e Hebe E. Gargiulo*
- Cultura, literatura ibero-americana e complementação de material didático na formação do professor de espanhol ..... 165  
*Maria J. Cahua Riera*

---

## Resenhas

- Cristiano Silva de Barros; Elzimar Goettenauer de Marins Costa (organizadores). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola* ..... 183  
Alai Garcia Diniz
- Fernanda Castelano Rodrigues: *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro* ..... 187  
Jorge Rodrigues de Souza Junior
- Diego Bentivegna: *El poder de la letra. Literatura y domesticación en la Argentina* ..... 191  
Adrián Pablo Fanjul
- Silvia Senz; Montserrat Alberte (eds.): *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española.* ..... 197  
Xoán Carlos Lagares

## Quarta capa

- Semblanza / Traços – Homenagem da Comissão Editorial a Mario González ..... 202

## Apresentação

Passados oito anos da sanção da lei que dispôs sobre a oferta obrigatória da língua espanhola na escola média brasileira (11.161, de 2005), o quarto número da Revista *abehache* organiza-se em torno a uma convocatória mediante a qual buscamos registrar reflexões, experiências e práticas que nutrissem conceitualmente a série de relações que essa língua, como uma disciplina, é capaz de estabelecer no espaço escolar com outros saberes: os da história, os da cultura, os das várias literaturas.

A convocatória convidava a abordar, a partir de diversos lugares disciplinares e teóricos, a questão do espanhol na escola brasileira e no contexto do Cone Sul. O resultado materializa-se de várias formas no *Dossiê* que abre com a instigante reflexão, no campo da filosofia, de Diego Tatián. Ao pensar o espanhol como “língua do saber”, isto é, capaz de produzir conhecimento crítico numa universidade que se postula democrática, o autor nos leva, por um lado, a reconsiderar os parâmetros que atualmente regulam o trabalho acadêmico e, por outro, a transferir suas postulações ao campo das políticas linguísticas que permeiam nosso espaço, nos distanciando da subordinação a que pode ser submetida uma língua desde o discurso do Mercado. Sua posição não só reivindica a heterogeneidade linguística, porque esta potenciaria a singularidade no modo de conhecer e interpretar o mundo, como também opõe resistência à consigna que naturaliza a necessidade de expansão de alguma língua em particular: ao falar de uma ordem não monolíngue, essa mesma singularidade seria enriquecida pela relação que o espanhol trama babelicamente com outros simbólicos. Segue o artigo de Roberto Bein que continua a reflexão sobre as políticas linguísticas e nos fala da relação entre Estados Nacionais e línguas estrangeiras no plano educativo, referindo-se especificamente a um período histórico da Argentina. Seu trabalho contribui para contextualizar o eixo deste *Dossiê* no espaço do Cone Sul: as decisões e estratégias políticas, o lugar do português e a adesão ao que em seu texto se denomina “ideologia do plurilinguismo” são os principais aspectos abordados na análise. Os outros textos da seção têm uma temática em comum: o ensino da literatura. A pergunta acerca do valor social da literatura na cultura contemporânea e a relevância desse saber específico na formação de professores enlaçam os textos de Antonio Andrade, Mónica Bueno e Silvia Cárcamo. As relações entre comunidade e língua estrangeira sustentam a reflexão de Andrade que analisa até que ponto a literatura se apresenta com um mero caráter instrumental na aprendizagem de uma língua estrangeira e indaga de que modo pode-se recuperar, na cena didática, uma experiência lite-

rária que desestabilize as formas naturalizadas de construção de sentido. O artigo de Bueno reflete acerca do ensino da literatura como uma prática que, ligada à cena da leitura, mobiliza vivências e paixões da subjetividade. A autora convoca a noção benjaminiana de experiência para assinalar o caráter indeterminado do saber que está em jogo quando o que se deseja não é apenas transmitir conhecimentos sistematizados sobre a literatura, senão dar lugar a uma experiência literária. Por último, o artigo de Cárcamo aborda a pergunta sobre o valor social da literatura na cultura contemporânea e da função dos estudos literários na formação de professores na atualidade. O caso do ensino das literaturas hispânicas no Brasil encontra um espaço singular neste texto que recupera as reflexões e o trabalho de docentes e pesquisadores que atuam em diferentes universidades do país. O texto indaga os problemas atuais do ensino da literatura, no entanto, traça também uma espécie de memória local que permite dar valor ao trabalho realizado até agora, sem deixar de formular novos questionamentos e desafios.

A seção *Entrevistas* guarda estreita relação com o *Dossiê* e conta com a palavra de duas figuras importantes no campo da reflexão sobre língua/literatura. A primeira é Silvana Serrani. No diálogo com a pesquisadora, um olhar retrospectivo permite percorrer sua trajetória conceitual e, ainda, se concentrar numa de suas produtivas propostas: trabalhar o discurso literário nos processos de ensino para abordar a relação língua / discurso e lhe oferecer resistência à dicotomia língua-literatura, de base enciclopedista. A proposta relaciona-se com a necessidade de escapar da redução dos processos de ensino de línguas estrangeiras em nível cognitivo, racional e consciente, sustentando que a literatura não guardaria compromisso com o “pragmatismo” que cruza esse mesmo campo. O segundo entrevistado é Gustavo Bombini, um especialista a quem, logo de início, abordamos com a pergunta sobre o caráter “ensinável” da literatura. O diálogo vai ganhando densidade ao tratar questões tais como a especificidade do discurso literário, o que nos diz a literatura sobre outros discursos, o que diz a literatura sobre o literário (algo sobre o qual a escola se distraiu). Por fim, realiza considerações sobre a leitura como trabalho interpretativo na escola e em práticas mais informais e, de modo emblemático, termina falando do direito à metáfora.

Os artigos da *Varia* também retomam as temáticas do *Dossiê*, submetendo-as a diversas especificações mediante o recorte de objetos determinados que são tratados a partir de variadas perspectivas teóricas.

As *Resenhas* atualizam-nos com relação a publicações tanto nacionais como internacionais nas quais se tratam temáticas fortemente vinculadas aos eixos apresentados no *Dossiê*: diversos aspectos do ensino da língua espanhola na escola; uma análise e interpretação da legislação relativa às línguas estrangeiras no *currículo* escolar no Brasil; intervenções de intelectuais no campo



educativo, neste caso da Argentina, marcadas por tentativas de delimitação e construção de uma subjetividade nacional; e, finalmente, a abordagem crítica de diversos aspectos da autoridade linguística da Real Academia Española, sobretudo no que diz respeito à regulação e gramatização da língua.

Finalmente, na página de *Tradução* que habitualmente encerra nossos números, uma necessária exceção: nela vai nossa afetuosa homenagem a Mario González.

Comissão Editorial

---

## Presentación

A ocho años de la sanción de la ley que dispuso la oferta obligatoria de la lengua española en la escuela media brasileña (11.161, de 2005), el cuarto número de la Revista *abehache* se organiza alrededor de una convocatoria mediante la cual quisimos registrar reflexiones, experiencias y prácticas que nutriesen conceptualmente la serie de relaciones que esa lengua, como una disciplina, es capaz de trabar en el espacio escolar con otros saberes: los de la historia, los de la cultura, los de las varias literaturas.

La convocatoria invitaba a abordar, a partir de diversos lugares disciplinares y teóricos, la cuestión del español en la escuela brasileña y en el contexto del Cono Sur. El resultado se materializa de varias formas en el *Dossier* que abre con la instigadora reflexión, en el campo de la filosofía, de Diego Tatián. Al plantear el español como “lengua del saber”, es decir, capaz de producir conocimiento crítico en una universidad que se postula democrática, el autor nos lleva, por un lado, a reconsiderar los parámetros que actualmente regulan el trabajo académico y, por otro, a transferir sus postulaciones al campo de las políticas lingüísticas que atraviesan nuestro espacio, distanciándonos de la subordinación a la que puede ser sometida una lengua desde el discurso del Mercado. Su postura no solo reivindica la heterogeneidad lingüística porque esta potenciaría la singularidad en el modo de conocer e interpretar el mundo, sino que además le opone resistencia a la consigna que naturaliza la necesidad de expansión de alguna lengua en particular: al hablar de un orden no monolingüe, esa misma singularidad se vería enriquecida por la relación que el español trama babélicamente con otros simbólicos. Le sigue el artículo de Roberto Bein que continúa la reflexión sobre las políticas lingüísticas y nos habla de la relación entre Estados Nacionales y lenguas extranjeras en el plano educativo, refiriéndose específicamente a un período histórico de la Argentina. Su trabajo contribuye a contextualizar el eje de este *Dossier* en el espacio del Cono Sur: las decisiones y estrategias políticas, el lugar del portugués y la adhesión a lo que en su texto se denomina “ideología del plurilingüismo” son los principales aspectos abordados en el análisis. Los otros textos de la sección tienen una temática en común: la enseñanza de la literatura. La pregunta acerca del valor social de la literatura en la cultura contemporánea y la relevancia de ese saber específico en la formación de profesores enlazan los textos de Antonio Andrade, Mónica Bueno y Silvia Cárcamo. Las relaciones entre comunidad y lengua extranjera sostienen la reflexión de Andrade que analiza hasta qué punto la literatura se presenta con un mero carácter instrumental en el aprendizaje de

una lengua extranjera e indaga de qué modo se puede recuperar, en la escena didáctica, una experiencia literaria que desestabilice las formas naturalizadas de construcción de sentido. El artículo de Bueno reflexiona acerca de la enseñanza de la literatura como una práctica que, ligada a la escena de la lectura, moviliza vivencias y pasiones de la subjetividad. La autora convoca la noción benjaminiana de experiencia para señalar el carácter indeterminado del saber que está en juego cuando lo que se quiere no es solo transmitir conocimientos sistematizados acerca de la literatura sino también dar lugar a una experiencia literaria. Por último, el artículo de Cárcamo aborda la pregunta acerca del valor social de la literatura en la cultura contemporánea y de la función de los estudios literarios en la formación de profesores en la actualidad. El caso de la enseñanza de las literaturas hispánicas en Brasil encuentra un espacio singular en este texto que recupera las reflexiones y el trabajo de docentes e investigadores que se desempeñan en diferentes universidades del país. El texto indaga los problemas actuales de la enseñanza de la literatura, sin embargo, traza también una suerte de memoria local que permite dar valor al trabajo realizado hasta ahora, sin dejar de formular nuevos cuestionamientos y desafíos.

La sección *Entrevistas* guarda estrecha relación con el *Dossier* y cuenta con la palabra de dos figuras importantes en el campo de la reflexión sobre lengua/literatura. La primera es Silvana Serrani. En el diálogo mantenido con la investigadora, una mirada retrospectiva permite recorrer su trayectoria conceptual y, también, concentrarse en una de sus productivas propuestas: trabajar el discurso literario en los procesos de enseñanza para abordar la relación lengua / discurso y ofrecerle resistencia a la dicotomía lengua-literatura, de base enciclopedista. La propuesta se relaciona con la necesidad de escapar a la reducción de los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras al nivel cognitivo, racional y consciente, sosteniendo que la literatura no guardaría compromiso con el “pragmatismo” que cruza ese mismo campo. El segundo entrevistado es Gustavo Bombini, un especialista al que, de entrada, abordamos preguntando sobre el carácter “enseñable” de la literatura. El diálogo va ganando espesura al tratar cuestiones tales como la especificidad del discurso literario, qué nos dice la literatura sobre otros discursos, qué dice la literatura sobre lo literario (algo sobre lo cual la escuela se distrajo). Por fin, realiza consideraciones sobre la lectura como trabajo interpretativo en la escuela y en prácticas más informales y, de modo emblemático, termina hablando del derecho a la metáfora.

Los artículos de la *Varia* también retoman las temáticas del *Dossier*, sometiéndolas a diversas especificaciones mediante el recorte de objetos determinados que son tratados a partir de variadas perspectivas teóricas.

Las *Reseñas* nos actualizan con relación a publicaciones tanto nacionales como internacionales en las que se tratan temáticas fuertemente vinculadas a los ejes planteados en el *Dossier*: diversos aspectos de la enseñanza de la len-

---

gua española en la escuela; un análisis e interpretación de la legislación relativa a las lenguas extranjeras en el *currículum* escolar en Brasil; intervenciones de intelectuales en el planeamiento educativo, en este caso de la Argentina, marcadas por intentos de delimitación y construcción de una subjetividad nacional; y, finalmente, el abordaje crítico de diversos aspectos de la autoridad lingüística de la Real Academia Española, sobre todo en lo que se refiere a la regulación y gramatización de la lengua.

Finalmente, en la página de *Traducción* que habitualmente cierra nuestros números, una necesaria excepción: en ella va nuestro afectuoso homenaje a Mario González.

Comisión Editorial

# Dossiê

Língua espanhola e escola brasileira - Campos disciplinares, lugares teóricos, práticas discursivas.



## La lengua del saber

**Diego Tatián**

En octubre de 2012, el diario argentino *Página 12* publicó este artículo de Diego Tatián, profesor de filosofía política, actual decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba e investigador del Conicet. El texto reflexiona sobre el lugar del español como lengua de producción y transmisión del conocimiento en el espacio académico latinoamericano. Ante los criterios de productividad y eficacia que subordinan el conocimiento a los intereses del mercado, es tarea de las universidades públicas y democráticas, sostiene el autor, recuperar el español como una “lengua del saber” que permita inscribir una singularidad en el modo de conocer e interpretar el mundo. El español, con su bagaje cultural e histórico y en interlocución con otras lenguas, debe trabajar en favor de un saber que, en sus modos de producción y transmisión, resista a la coagulación de la opinión pública, a los códigos cifrados de la especialización y a los intereses reductores del mercado. Crítico e instigador, el artículo de Tatián alía el debate de las políticas universitarias al de las políticas de la lengua, asumiendo una posición que consideramos decisiva para la escena actual de la enseñanza e investigación académicas de América Latina. Una toma de posición que invita a pensar y, por eso, abrimos con ella este dossier sobre lengua española y escuela brasileña, no sin antes agradecerle al autor la gentileza de cedernos el texto.

Ana Cecilia Olmos

En diversos coloquios y encuentros académicos en los que la universidad busca pensarse a sí misma en sus rutinas de transmisión del saber y producción del conocimiento, puede corroborarse un retorno de la pregunta por la crítica, término que designa la herencia mayor del proyecto histórico, social y político que lleva el nombre de Ilustración. ¿Cuándo un conocimiento es crítico? Cuando el trabajo con las palabras, los materiales y las ideas que llamamos investigación no se desentiende de un conjunto de preguntas (cuya pertinencia no tiene por

---

qué ser considerada privativa de las ciencias sociales) que acompañan – y a veces incomodan – la producción y transmisión de conocimientos: ¿para qué?, ¿para quién?, ¿con quién?, ¿quién lo decide y por qué?, ¿a quién le sirve?, ¿qué intereses satisface?, ¿contra quién puede ser usado?

Cuando se habla de crítica no se alude a ninguna incumbencia exclusiva de la filosofía, las humanidades o las ciencias sociales, sino a los nuevos lenguajes e ideas que son capaces de concebir las ingenierías; a los múltiples saberes acerca de la salud y enfermedad que irrumpen en la medicina; a una reflexión del mundo económico capaz de desnaturalizar modelos que se presentan como ineluctables y necesarios, y así sucesivamente con las ciencias naturales, el derecho, la arquitectura...

Conforme esta acepción, la crítica sería el acompañamiento del trabajo académico e intelectual por una reflexión acerca de su sentido que precisamente resguarda al conocimiento de su captura por el mercado o por poderes fácticos de cualquier índole; es decir lo resguarda de las heteronomías que lo politizan de hecho, en favor de un compromiso social explícito y lúcido que, por tanto, no mengua su libertad sino más bien la expresa.

Frente al progresismo reaccionario que hoy disputa el sentido del estatuto universitario, acusando de “conservadores” a quienes de una manera u otra resisten la conversión de la universidad en una empresa de servicios, la interlocución con la historia, la anamnesia y la anacronía pueden esconder un insospechado contenido crítico. En ese aspecto, una universidad democrática mantiene una importante dimensión conservacionista, capaz de invocar contenidos antiguos en alianza con otros nuevos, contra el paradigma de una eficiencia definida en términos del mercado, que se busca hacer prosperar y naturalizar como pura prestación de servicios determinada por la demanda estricta – de consumidores, de empresas, de grandes capitales. En ello, en la encrucijada crítica de memoria e invención, radica quizá la mayor contribución democrática de la universidad pública.

Una tarea de principal importancia bajo esta misma inspiración crítica es la recuperación del español como lengua del saber, como lengua científica y filosófica. Lo que no equivale a promover un provincianismo autoclausurado y estéril, sino un universalismo en español que se acompaña con el aprendizaje de muchas otras lenguas para acceder a todas las culturas y entrar en interlocución con ellas contra la imposición de una lengua única. El desarrollo del español como lengua del saber, del pensamiento y del conocimiento académico postularía un internacionalismo de otro orden, babélico y no monolingüe, y requeriría un cambio radical en nuestra cultura de autoevaluación universitaria y científica.

Ese cambio consiste en la decisión de no reducir el propósito de la actividad científica a una comunicación de resultados en inglés para especialis-



tas a través de revistas – paradójicamente llamadas de “alto impacto” – que efectivamente garantizan la calidad de las publicaciones, sino también – sin sacrificar lo anterior, además de ello – promover el español como lengua capaz de acuñar conocimientos e interpretar el mundo de manera singular.

La tarea de volver al español una lengua hospitalaria de la ciencia y una herramienta para su transmisión requiere de una decisión política – de la universidad, del Conicet, pero también de los investigadores, cuyo trabajo, de manera explícita o tácita, se halla confrontado con cuestiones políticas por relación a la lengua –. Dicha opción no es convertible con un chauvinismo resentido y autorreferencial sino todo lo contrario. Plantear para la filosofía y las ciencias algo así convoca – por supuesto de manera no directamente trasladable – la experiencia literaria borgiana y la transformación en la manera de percibir el mundo de los argentinos después de ella.

En efecto, la tarea de explorar el español en sus posibilidades ocultas y de haberlo llevado a su máxima expresión no abjura de su puesta en interlocución con todas las lenguas, más bien la presupone. Entre el inglés de la infancia y el árabe que había comenzado a estudiar en Ginebra poco antes de morir, Borges conjugó la lengua de los argentinos con muchas otras, vivas y muertas, sin no obstante desconocer que “un idioma es una tradición, un modo de sentir la realidad, no un arbitrario repertorio de símbolos”.

El estatuto de la literatura, la ciencia y la filosofía no son cuestiones menores en la actual experiencia latinoamericana que emerge finalmente como laboratorio democrático, cuyo litigio central es la conquista de la igualdad, y constata una irrupción de movimientos populares orientados a desactivar lo que la filósofa brasileña, Marilena Chauí, llamó el “discurso competente”; la ideología de la competencia explicitada en la llamada “sociedad del conocimiento”, conforme la cual el conocimiento, convertido en una mercancía entre otras, se determina como una fuerza productiva de capital y el principal activo de las empresas.

En la “sociedad del conocimiento”, el pensamiento y las ideas “improductivas” (en sentido marxiano, es decir no subordinadas a la reproducción del capital) se hallan “fuera de lugar”; la ideología que la sustenta es un progresismo tecnocrático conforme el cual nada – nada nuevo – podría o debería suceder; un progresismo inmune a los riesgos y las implicancias emancipatorias de un saber instituyente que pudiera “hacer un hueco” en el conocimiento instituido.

El discurso competente – la delegación de las decisiones políticas en “especialistas” y, en términos generales, la subordinación de la política a la economía – presupone un saber alienado de la vida colectiva, y su captura como propiedad privada e instrumento de dominación. La ideología de la competencia (en el doble sentido del término) presupone pues la destrucción misma del prin-

---

cipio que afirma la comunidad del pensamiento, el pensamiento como lugar común, la lengua compartida como tesoro acumulado por muchas generaciones de escritores y de hablantes en las que encontrar palabras que nos permitan abrir la historia y decir cosas nuevas, y opera su sustitución por el principio opuesto que afirma la incompetencia de los muchos y la competencia especializada de unos pocos. Es éste uno de los núcleos de la despolitización neoliberal.

Contra el discurso competente, mantener abierta la cuestión democrática en la aventura latinoamericana presupone una reflexión sobre el saber – un saber de las condiciones del saber – que reconoce la radical igualdad de los seres humanos como sujetos capaces de acciones y pensamientos. Esa comunidad del pensamiento (y, si nos fuera permitido acuñar este término, el “comunismo del conocimiento”) nada tiene que ver sin embargo con una transparencia de los significados culturales ni con la impugnación resentida de todo lo que no puede ser entendido por todos de la misma manera. Semejante ilusión de transparencia no sólo es imposible, es además indicio de una pulsión antiintelectual reaccionaria que censura la experimentación con la lengua, con las formas y con las prácticas. Lo común no equivale al sentido común ni a la opinión pública – que no obstante el adjetivo suele ser privada, estar privada. Lo común no aspira a un mundo de la comunicación total.

Diríamos más bien que se desarrolla paradójicamente como la generación de muchas “lenguas menores” cobijadas por el español, y también como resguardo de lenguajes extraños, no comunicativos ni argumentativos, en la conversación pública latinoamericana de los seres humanos respecto de sí mismos. Lo común no es uniforme ni algo ya dado sino siempre una conquista del saber, del pensamiento, del arte y de la política; un trabajo, un anhelo, una opacidad; el objeto de una interrogación y de un deseo. Lo que está siempre ya dado es más bien la “opinión pública”, que Marx llamaba ideología y, antes, Spinoza llamó superstición: es decir, una elaboración del miedo que lo perpetúa y perpetúa el estado de cosas que lo genera para así bloquear cualquier transformación.

## La legislación sobre lenguas y su cumplimiento

Roberto Bein<sup>1</sup>

**Resumen:** En este artículo queremos preguntarnos por qué los gobiernos adoptan determinadas políticas lingüísticas – en particular, la determinación de las lenguas extranjeras escolares – y por qué eventualmente las incumplen. Sobre la base de legislación argentina con relación a las lenguas extranjeras y, en algunos casos, aborígenes, mostraremos que las causas de la adopción de esas políticas no coinciden necesariamente con aquellas por las que sus integrantes elegirían determinadas lenguas para sí mismos o para sus hijos, sino que también pesan otros factores, como proyectos políticos, prioridades económicas, tradiciones educativas e ideologías lingüísticas. Para ello analizaremos especialmente la reforma de 1942, cuando se pasó de tres a dos lenguas extranjeras en la escuela secundaria, un Acuerdo-Marco de 1998, con el que se extendió la enseñanza de lenguas extranjeras – con predominio del inglés – a la escuela primaria, y la ley de 2009 sobre oferta obligatoria de portugués en todas las escuelas secundarias, e intentaremos vincular cada una de estas medidas con su respectivo marco político-histórico. También confrontaremos estas medidas político-lingüísticas con la realidad analizando la manera en que han sido reglamentadas y apelando a los resultados de una encuesta acerca de la enseñanza actual de las lenguas en algunas provincias. Esta confrontación nos permitirá precisar algunas conclusiones acerca del peso de las representaciones sociolingüísticas en la toma de decisiones y de cómo el entramado de gobiernos provinciales, sistemas educativos, organizaciones de la sociedad civil, padres de alumnos y docentes puede “diluir” medidas político-lingüísticas nacionales.

**Palabras clave:** política de lenguas extranjeras, legislación y realidad, representaciones sociolingüísticas.

**Abstract:** In this paper we want to ask why governments adopt certain linguistic policies – in particular, the determination of foreign languages to be taught in school – and why eventually they fail to fulfill them. Based on the Argentinean

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires. Dirección electrónica: roberto.bein@gmail.com

---

law regarding foreign and, in some cases, aborigine languages we will show that the reasons for adopting such policies do not necessarily match with those why its members would opt for certain languages for themselves or their children, but other factors are taken into account, for example political projects, economic priorities, educational traditions and linguistic ideologies. For that purpose we will specially analyze the 1942 reform, when from three foreign languages in secondary school, two should be taught, a 1998 agreement-framework , in which the foreign language teaching was extended in primary school – with an English language preponderance, and the 2009 law about the compulsory Portuguese language teaching in secondary schools, and we will try to link each of these measures with its respective historical milestone. We will also confront these political-linguistic measures with their reality analyzing the way in which they have been regulated and using poll results on language teaching in some provinces. This confrontation will allow us to specify some conclusions on the weight of sociolinguistics representations in the decision making process and in how the framework of province government, educational systems, civil society organizations, parents of students and teachers may “dilute” national political-linguistic measures.

**Key words:** foreign language policies, legislation and reality, sociolinguistics representations.

## **Introducción**

Cuando intentamos explicar las razones que conducen a que una persona quiera aprender determinada lengua solemos apelar a diversos conceptos teóricos, como “mercado lingüístico” (cf. BOURDIEU 1982), “representaciones sociolingüísticas” (cf. BOYER 1991) o “valor de uso y valor de cambio de las lenguas” (cf. BOCHMANN; SEILER 2000). Pero cuando tratamos de hallar los motivos por los que los gobiernos adoptan determinada política lingüística y eventualmente no la cumplen, percibimos que también pesan otros factores, como proyectos políticos, prioridades económicas y tradiciones educativas. En este artículo queremos preguntarnos por qué los gobiernos escogen determinadas medidas político-lingüísticas y por qué eventualmente las incumplen, y lo haremos sobre la base de legislación argentina con relación a las lenguas extranjeras y, en algunos casos, aborígenes, sobre todo en lo relativo a su enseñanza escolar. Para ello partiremos de la reforma de 1942.

## **La reforma de 1942**

En setiembre de 1941 se publicó un decreto presidencial de reforma de los planes de estudio de las escuelas oficiales para 1942, que en la primera

parte de su punto *f* establecía algo que parecía una medida técnica para mejorar su aprendizaje (conservo las mayúsculas del original):

*f*) Supresión del estudio simultáneo de idiomas extranjeros:

En el nuevo plan se suprime el estudio simultáneo de los idiomas extranjeros que constituye uno de los defectos más criticados del que está en vigencia en los Colegios Nacionales.

En este último, como es sabido, figura el Francés desde el primero hasta el cuarto año; en segundo año aparece el Inglés, cuyo estudio se prolonga paralelamente hasta el cuarto y en ese mismo curso se inicia, además, el estudio del Italiano, con las consiguientes dificultades para los alumnos y el explicable rendimiento mediocre de esa enseñanza. En el plan proyectado, se mantienen los tres idiomas extranjeros, pero los alumnos sólo estarán obligados a estudiar dos de ellos, a opción, y en forma sucesiva.

En primer año se deberá optar por el Francés o el Inglés, y en cuarto por el Inglés, el Francés o el Italiano. El alumno que opte por el Inglés en primer año del bachillerato, deberá continuar con ese único idioma extranjero en segundo y tercero, mientras que en cuarto y quinto deberá estudiar el Francés o el Italiano, a elección. En cambio, el alumno que opte por el Francés en primer año, continuará con dicho idioma en segundo y tercero, y deberá estudiar obligatoriamente el Inglés en cuarto y quinto.

Para resumir los cambios: el francés se reducía de cuatro años a tres, a dos o a ninguno; el inglés quedaba en tres años; el italiano quedaba en dos años o se reducía a ninguno. Las combinaciones posibles eran tres años de francés + dos de inglés, tres de inglés + dos de francés o tres de inglés + dos de italiano. Es decir que el francés, de ser la lengua más importante, pasaba a ocupar el segundo lugar después del inglés, que debía aparecer en todas las combinaciones.

Desde luego que la fundamentación pedagógica no tiene asidero. Nadie ve perjudicado el aprendizaje de una lengua por aprender otra simultáneamente. Colegas del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" de Buenos Aires alguna vez me comentaron que, al comenzar a estudiar portugués, alumnos de primer año de la escuela secundaria cometían faltas ortográficas antes inusuales, como escribir "libro" con *v* corta. Pero da que pensar que no lo hicieran quienes aprendían francés. Por supuesto que se deben estudiar los distintos procesos de adquisición en situaciones diversas: hay que atender a si se trata de lenguas segundas o extranjeras, a factores motivacionales, al prestigio de cada lengua involucrada y al origen de los aprendices. Lo seguro es que nadie se ve perjudicado por estudiar más de dos

---

lenguas ni más de una variedad de una lengua. Ya en un artículo de 1962, titulado “Esquizoglosia y la norma lingüística”, el lingüista sueco Einar Haugen mencionaba irónicamente los “síntomas” de cierta “enfermedad” que presentan hablantes expuestos a más de una variedad de su lengua: “[...] un cierto mal del diafragma y de las cuerdas vocales, inseguridad general y un exagerado interés por los aspectos estrictamente formales de las lenguas”. En casos extremos – afirmaba Haugen – el esquizoglósico termina convirtiéndose en lingüista profesional...

Pero incluso tomando como legítima la presunción de que el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras fuera perjudicial, el decreto debía explicar por qué priorizaba el inglés. Lo hacía en la segunda parte del punto *f*:

La obligación de estudiar el Inglés en uno u otro de los dos ciclos del bachillerato obedece a razones de solidaridad continental, cada día más imperiosas con motivo del acrecentamiento de nuestro intercambio intelectual y comercial con los Estados Unidos de Norte América.

He aquí la razón política: la “solidaridad continental”, que debería haber favorecido por lo menos también al portugués, se expresaba a través del inglés: lo no dicho es que esta posición echaba por tierra los proyectos de “solidaridad” latinoamericana, tal como fueran concebidos tempranamente, ya en 1915, con el Tratado ABC (Argentina, Brasil y Chile), para la solución de diferendos.

Es, en cambio, bastante más sencillo explicar la última parte del párrafo, que transcribimos a continuación, pues coincide con la representación de que “nuestra” cultura ideal es la suma de los elementos sajones y los latinos:

También se ha tenido en cuenta que en esa forma, los bachilleres conocerán, además del idioma nacional, uno sajón y otro latino, y no idiomas latinos exclusivamente, lo que resultará beneficioso para su cultura general.

De todas maneras, la política fijada por el decreto tuvo larga vida: casi medio siglo, en algunos casos, más aún, bajo los regímenes más diversos, lo cual muestra una característica del discurso pedagógico en general y de la política lingüística escolar en particular: el de fundar tradiciones que perduran más allá de cambios en otros dominios políticos. Así, el primer peronismo (1946-1952), con sus componentes ideológicos diversos – desde marxistas hasta católicos de derecha –, no modificó la distribución de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria, ni lo hizo la segunda presidencia de Juan Perón (1952-1955) pese a su componente nacionalista más fuerte. El acercamiento a Brasil a tra-

vés de acuerdos entre Perón y Getúlio Vargas contribuyó a fortalecer un poco la enseñanza del portugués, que había tenido una presencia reducida desde 1942; a partir de 1971 se lo incorporó como una segunda lengua optativa en los últimos dos años de la escuela secundaria en cuatro escuelas de la ciudad de Buenos Aires.

En 1956, tras el golpe de Estado contra Perón, se renovaron los programas de la escuela secundaria, entre ellos, los de lenguas extranjeras. Al año siguiente se modificaron también los planes de estudio de los profesorado de lenguas extranjeras, en los que se confirió gran importancia a los aspectos fonéticos y prosódicos de las lenguas: eran los comienzos del método comunicativo. Incluso se creó un profesorado de lenguas modernas para el nivel primario, y en 1959 se introdujo de modo experimental la enseñanza de lenguas extranjeras en quince escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires, proyecto que se consolidó en 1968, cuando se introdujeron cursos de lenguas extranjeras en todas las escuelas de jornada completa de la ciudad.<sup>2</sup> Pero en el nivel medio se continuó con lo establecido por el decreto de 1941, incluso durante la dictadura de 1966-1973. Tampoco hubo modificaciones sustanciales durante el breve período democrático de 1973-1976. En las escuelas secundarias se continuó con la enseñanza de dos lenguas extranjeras: inglés y francés o italiano. La dictadura militar de 1976-1983, en cambio, acentuó la preferencia por el inglés, conforme a su orientación económica de subordinación a la política de los Estados Unidos y pese a la Guerra de Malvinas de 1982, durante la cual se modificaron nombres que aludían a “los ingleses”.

En cambio, con la recuperación democrática iniciada por el presidente Raúl Alfonsín a fines de 1983 se dieron los primeros pasos para una reforma de la educación hacia 1986 y se convocó después de más de un siglo al Segundo Congreso Pedagógico Nacional en 1988. Con relación a las lenguas extranjeras, por la Resolución Ministerial nº 1813/88 se estableció una única lengua extranjera durante los cinco años de la escuela secundaria. La resolución era ambigua: por una parte expresaba que “los tres idiomas [inglés, francés e italiano] están presentes en esta propuesta”, pero dejaba la interpretación final a los directores de los colegios para que optasen por el inglés. Por la Resolución nº 489/90 se reincorporaron las otras lenguas extranjeras, “para acceder a otras culturas e intercambiar experiencias valiosas”, aunque con poco efecto práctico.

---

<sup>2</sup> Hasta entonces, las lenguas extranjeras se enseñaban exclusivamente en la escuela secundaria salvo en escuelas privadas y en las llamadas “escuelas de lenguas vivas”.

## El Acuerdo-Marco nº 15 del CFCyE de 1998

A partir de los años noventa, en la Argentina se distinguen dos etapas claramente diferenciadas: 1) la etapa neoliberal, que comenzó en 1989, caracterizada por la apertura irrestricta de los mercados, la paridad peso-dólar y las “relaciones carnales”<sup>3</sup> con los Estados Unidos de América; 2) luego de la debacle económica y política de 2001, la salida de esa situación, signada por la recuperación económica, el impulso dado al Mercosur y un discurso antiliberal. Como se analizará, esta diferenciación no significa que la política lingüística se pueda separar en dos etapas tan claras.

La primera etapa se puede situar en el contexto de la crisis mundial iniciada quince años antes con el incremento del precio del petróleo. En el ínterin, el proceso de concentración del capital había obrado máximamente a favor de las empresas multinacionales y chocaba con los límites nacionales; el Estado de bienestar resultaba “caro” para estas empresas, cuya lucha competitiva a escala planetaria tenía que aprovechar los costos más bajos de cada lugar. Comenzó entonces la era de lo que hoy conocemos como globalización, que incluía la deconstrucción y redefinición de las funciones tradicionales del Estado-nación para garantizar el libre flujo de capital – sobre todo, del financiero – y de información en función de los intereses de los sectores más concentrados de la economía mundial.

Además, con el fin de consolidar ideológicamente la globalización hacía falta un nuevo discurso que compensara la pauperización de vastos sectores de la población mediante la defensa de reivindicaciones justas y de larga data, entre las que se contaba la defensa universal de los derechos humanos, el debilitamiento del Estado-nación mediante el apoyo a las minorías nacionales y sus lenguas, la difusión del discurso “políticamente correcto” en cuanto a todas las demás minorías y la rehabilitación ideológica del individualismo.

En el terreno de las lenguas esta evolución provocó un triple movimiento: en primer lugar, la hegemonía de los Estados Unidos de América y de los recursos tecnológicos dominados por el inglés llevaron a su presencia cada vez más masiva como lengua mundial; en segundo lugar, se comenzó a reivindicar las minorías nacionales históricas y sus lenguas; en tercer lugar, se puso en marcha una reforma educativa igualmente global, la cual, entre otros ítems, incluyó el plurilingüismo en la escolaridad obligatoria, aun cuando en varios países latinoamericanos ese plurilingüismo consistiera en tomar como primera y muchas veces única lengua extranjera el inglés, fortaleciendo así la representación sociolingüística de que con conocimientos de inglés todos podían ingresar en el mercado laboral mundial signado por Internet y la informática.

---

<sup>3</sup> La expresión pertenece al entonces Ministro de Relaciones Exteriores Guido di Tella.



Al mismo tiempo se constituyeron uniones transestatales, que iban desde meros acuerdos aduaneros hasta asociaciones integradas política y culturalmente, y desde mercados cautivos de países centrales hasta unidades políticas que permitieran ser competitivas en lo económico sobre todo frente a los Estados Unidos. En América Latina ese proceso, en lo que nos concierne, tuvo tres hitos: la firma de la Declaración de Iguazú (1985), en que los presidentes Raúl Alfonsín y José Sarney promovían una alianza estratégica bilateral entre Argentina y Brasil, aunque pensada ya para la integración de otros países latinoamericanos; el Tratado de Asunción (1991), que constituyó el acta fundacional del Mercosur, integrado entonces por la Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay (Venezuela se sumó en 2012); y el tratado constitutivo de la Unión de Naciones Sudamericanas (UNASUR), firmado en 2008 en Brasilia por los doce países sudamericanos independientes,<sup>4</sup> luego ratificado por los parlamentos de cada país miembro. Por ahora tiene un nivel menor de integración la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), creada el 23 de febrero de 2010 con sede en Panamá, constituida por todos los países americanos – incluidos aquellos que pertenecen al Commonwealth – salvo Canadá, los Estados Unidos de América y la Guayana Francesa, así como otros dominios franceses.

Las presidencias de Carlos Menem (1989-1999) y Fernando de la Rúa (1999-2001), con un discurso presuntamente progresista que, a su manera, alentaba las reivindicaciones largamente postergadas de las minorías y accedía a “federalizar” la educación permitiendo que cada jurisdicción – cada una de las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires – fijara una serie de pautas; en realidad, estaban aplicando recomendaciones del Banco Mundial para reducir los gastos estatales: el Estado mantuvo únicamente las universidades nacionales; los colegios secundarios y los institutos terciarios fueron transferidos a las provincias, y para las minorías indígenas la “autonomía” significó a menudo que el Estado ya no se hiciera cargo de ellas.

A diferencia de la amplia integración propuesta por Alfonsín-Sarney en 1985, también la constitución del Mercosur en 1991 se retrotrajo durante el menemismo a acuerdos comerciales. La etapa neoliberal terminó, como lo hemos señalado, en la catástrofe económica e institucional de diciembre de 2001.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> El único país sudamericano que no la integra es la Guayana Francesa (Guyane) por ser un Departamento de Ultramar de Francia.

<sup>5</sup> Esta política neoliberal provocó una enorme desigualdad social en toda América Latina. El escritor mexicano Carlos Fuentes la había precisado señalando que, después de la presidencia de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), en México 17 personas reunían más dinero que otros 17 millones.

---

No se puede trazar una analogía automática entre las medidas político-lingüísticas emprendidas por los gobiernos argentinos durante esos doce años (1989-2001) y la evolución político-económica, en parte porque la pauperización de los sectores medios obligó al sistema educativo público a incorporar a alumnos que antes frecuentaban las escuelas privadas y cuyos padres exigían determinada calidad de la educación. Son, en cambio, visibles las marcas internacionales de las reformas educativas que se produjeron en los años noventa, en especial en la iniciada en 1986, que desembocó en la Ley Federal de Educación de 1993, cuyos trazos mayores fueron la ampliación de la escolaridad obligatoria de siete a nueve años, llamados “Enseñanza General Básica” (EGB), la diversificación de los últimos tres años de la escuela secundaria en el llamado “ciclo polimodal” y la fijación de contenidos básicos curriculares acordados entre todas las provincias; en el terreno de las lenguas se destacaba la supremacía del inglés – aunque no en la ley misma – y la reivindicación discursiva de las lenguas aborígenes y de las variedades regionales del castellano.

La novedad lingüística de la Ley Federal de Educación aparecía en dos artículos precisamente con relación a las lenguas aborígenes, reflejo del discurso políticamente correcto en boga. Así, en el art. 5, inciso 19, se establecía “el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al *aprendizaje y enseñanza de su lengua*, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza”, y en el art. 34, que “el Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes Jurisdicciones, de *rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas*, enfatizando su carácter de instrumento de integración” (mi subrayado).

Con respecto a las lenguas extranjeras no fue esta ley la que introdujo su enseñanza en la escolaridad obligatoria. En vano se buscarían en su texto los sintagmas “lengua extranjera”, “idiomas” o cualquier otro que designara ese objeto. La Ley Federal dejó esas regulaciones político-lingüísticas en manos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), es decir, a la reunión de los ministros de educación de todas las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires. Es en los llamados “Acuerdos-Marco” de este Consejo Federal de Cultura y Educación donde hay que buscar la política lingüística: aquella que introdujo por primera vez la enseñanza de lenguas extranjeras en la escolaridad obligatoria para todas las escuelas, con tres ciclos trianuales de lengua extranjera, al menos uno de los cuales debía ser de inglés; además, seis de esos nueve años debían dictarse en la EGB. El plan curricular de 1995 recomendaba el comienzo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el cuarto año de la escuela primaria; el Acuerdo-Marco nº 15 (A-15), cuya versión definitiva se aprobó en mayo de 1998, fijaba las siguientes opciones:

- a) para la EGB, un mínimo de dos niveles de enseñanza de *Lenguas Extranjeras*,<sup>6</sup> uno de los cuales debe ser de inglés;
- b) para la Educación Polimodal, otro nivel de enseñanza de una de las lenguas extranjeras adoptadas en la EGB o un nivel de otra lengua extranjera.

Si bien el A-15 solo imponía un mínimo de tres años de inglés, de hecho varias de las provincias que cumplieron con la introducción de las lenguas extranjeras a partir del 4º año de escolaridad optaron por enseñar únicamente inglés.

Pero mientras que la prevalencia del inglés avanzó en el nivel medio, la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela primaria se cumplió solo en algunas jurisdicciones y con calidad muy diversa. Incidieron en ello la política de reducción de los gastos estatales prescrita por organismos internacionales, la transferencia de las escuelas secundarias y de los institutos terciarios a las provincias, la atomización del sistema educativo y la crisis económica.

Además, no deja de ser significativo que en el contexto de transferencia de las escuelas a las jurisdicciones y el retroceso en la función del Estado nacional de garantizar una educación de igual calidad para todos, la Ley Federal estuviera manifestando a través del silencio la concepción de que la política lingüística escolar con respecto a las lenguas extranjeras no era un asunto que mereciera quedar plasmado en la ley fundante de la educación en el país. Varias provincias iniciaron luego una reforma de sus leyes provinciales de educación o la creación de leyes nuevas que incorporaban la enseñanza de lenguas extranjeras. Algunas jurisdicciones tomaron decisiones propias con iniciativas político-lingüísticas que, si bien se podían enmarcar legalmente en el Acuerdo-Marco nº 15 de 1998, en cierta manera se adelantaron al espíritu de la actual política ministerial, entre ellas, las provincias de Misiones, Chaco y Buenos Aires.

La provincia de Misiones presenta una particular situación de plurilingüismo: sus fronteras con el Paraguay y el Brasil hacen que la presencia del guaraní – que tiene también unos seis mil hablantes autóctonos de la variedad mbya –, del portugués y del híbrido portugués-castellano denominado “portuñol” sean fuertes. Al mismo tiempo, conservan vitalidad los idiomas de las numerosas comunidades inmigrantes, como el alemán en la ciudad de Eldorado; en la ciudad de Oberá, donde se celebra anualmente la Fiesta del Inmigrante, varias de las comunidades conservan al menos rudimentos de sus lenguas de origen. En otras provincias, el plurilingüismo existente no garantiza por sí mismo una política lingüística acorde a la situación. Pero posiblemente

<sup>6</sup> Destacado en el original.

debido, entre otros factores, a que en esta provincia relativamente pequeña haya sectores intelectuales conectados con la “clase política”, se han producido en los últimos años algunas iniciativas político-lingüísticas que la distinguen del resto. En particular, en 2009 se aprobó la Ley VI - N° 141, que declara política de Estado la planificación lingüística; en octubre de 2011 se dotó de una estructura orgánica al Instituto de Política Lingüística de Misiones (IPL), que esa ley creaba con la finalidad de planificar la “enseñanza obligatoria y sistemática de la educación intercultural plurilingüe” en todos los establecimientos educativos públicos y privados de la provincia. La concepción de esa educación se aclara en los siguientes artículos:

ARTÍCULO 5.- A los efectos de la presente ley se entiende por educación intercultural plurilingüe aquella destinada a ampliar las capacidades comunicativas de la vida social y a fortalecer los vínculos de intercomprensión; para ello establece criterios para la alfabetización escolar de los niños cuya lengua familiar es diferente a la española a fin de asegurar la continuidad de los vínculos entre sus comunidades de habla y la escuela, para atender a la diversidad y a las distancias entre las culturas locales y regionales y a la creciente demanda de formación de recursos humanos para el desarrollo científico-tecnológico de la globalización. [...]

ARTÍCULO 6.- La educación intercultural plurilingüe comprende la lengua española en todas sus variantes, las lenguas oficiales del Mercosur, las de inmigración, la de los pueblos originarios de la región y aquellas que son instrumentos de comunicación para la circulación de la ciencia, investigación, tecnología y negocios, propias de los entornos de la globalización. Especialmente se considerarán para la enseñanza las siguientes lenguas: española, portuguesa, guaraní con sus variantes locales, inglesa, francesa, italiana, alemana, rusa, japonesa, china, entre otras.

Como fecha para la concreción de la “enseñanza obligatoria y sistemática de la educación intercultural plurilingüe” en todos los establecimientos educativos la ley fija el año 2015.

La provincia del Chaco, que cuenta igualmente desde 2007 con una Ley de Educación Plurilingüe (n° 5905), fue la primera en adoptar en 2011 como propia (por la Ley Provincial n° 6809/11) la Ley nacional de oferta obligatoria de portugués, después de haber cooficializado en 2010 tres lenguas indígenas: el qom, el wichi y el mocoví.

En la provincia de Buenos Aires, en marzo de 2010 el gobernador anunció que “a partir del presente ciclo lectivo, los alumnos de las escuelas públicas y privadas de la provincia tienen nueve años de enseñanza obligatoria de inglés,

desde el cuarto grado de la Educación Primaria”.<sup>7</sup> En el mismo acto el Director General de Cultura y Educación informó que la provincia estaba abriendo 25 escuelas secundarias con Orientación en Lenguas donde, además de inglés, los alumnos aprenderían portugués y, a opción, italiano o francés. Pero la creación de esa orientación no debe distraer del hecho que se siguiera otorgando la primacía absoluta al inglés.

Sin embargo, después de la catástrofe argentina de 2001 y de diversas crisis en otros países se decidió fortalecer las integraciones regionales como manera de aprovechar los desarrollos combinados. En ese marco se aprobó una nueva ley de educación para todo el país (Ley de Educación Nacional, de 2006), que sí establece el aprendizaje de al menos una lengua extranjera en los niveles primario y secundario, y la ley sobre el portugués que comentaremos ahora.

### **Ley nº 26.468/09 sobre la oferta de portugués en todas las escuelas secundarias**

Durante 2008 el Parlamento argentino debatió y produjo una ley análoga a la Ley nº 11.161 brasileña de 2005 con respecto a “la inclusión obligatoria en todas las escuelas secundarias de una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera” a concretarse hasta 2016. Con el antecedente de las escuelas bilingües de frontera, la Ley nº 26.468 estipula que en las provincias fronterizas con Brasil corresponderá su inclusión desde el nivel primario.

Se trata de la primera vez que la Argentina asume la realidad lingüística del Mercosur para su integración, pues, por una parte, con la composición actual, el Mercosur tiene un 71% de hablantes de portugués y solo un 29% de hablantes de español; por la otra, desde numerosos círculos intelectuales y políticos se ha insistido en la necesidad del aprendizaje mutuo de al menos las lenguas oficiales<sup>8</sup> para favorecer la construcción de una identidad diversa pero común.

Además, la ley contempla la formación docente, la acreditación de conocimientos y títulos, la incorporación de docentes de otros países del Mercosur, la realización de seminarios conjuntos e incluso “el desarrollo de programas no convencionales de enseñanza del idioma portugués en el marco de

<sup>7</sup> Nos referimos a las declaraciones del gobernador Daniel Scioli en el Primer Encuentro Provincial de Lenguas Extranjeras. Ver <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/noticiasdeladgcy/v072/default2.cfm?id=24742>

<sup>8</sup> Cabe recordar que el guaraní ha sido declarado “lengua del Mercosur”, pero que las lenguas oficiales siguen siendo las del Tratado de Ouro Preto, es decir, el español y el portugués.

la educación permanente” (art. 6º), con lo cual abre la posibilidad de oficializar cursos de intercomprensión, diálogos bilingües y destrezas seleccionadas, que podrían ser muy útiles para adultos que tengan un intercambio frecuente con el Brasil (políticos, empresarios, técnicos, personal de turismo).

Se debe destacar, no obstante, el carácter no obligatorio del aprendizaje del portugués para los alumnos:

ARTICULO 3º — El cursado de la propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués será de carácter optativo para los estudiantes.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá medidas que estimulen su participación en esta propuesta curricular.<sup>9</sup>

### **Resultados de una consulta de 2011**

Para obtener un panorama más concreto de la situación actual realizamos en abril de 2011 una consulta a una serie de personas que tuvieran acceso a fuentes provinciales oficiales pero que en lo posible no fueran ellas mismas funcionarios. Obtuvimos respuestas de diez provincias,<sup>10</sup> además de que conocíamos la situación de la ciudad y la provincia de Buenos Aires, con lo cual hemos conseguido un panorama que juzgamos representativo. Las preguntas que formulamos fueron las siguientes:

- 1) ¿Qué lenguas se enseñan en el sistema escolar oficial? ¿Se enseña una sola lengua o más de una, y durante cuántos años?
- 2) ¿Hay opciones para los alumnos respecto de la primera y/o la segunda lengua extranjera o aborigen? ¿Ocurre lo mismo en todas las escuelas?
- 3) ¿Se conoce la proporción de profesores titulados?

---

<sup>9</sup> En “Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010)”, Elvira Arnoux (2011) ha analizado en detalle las diversas posiciones respecto de la enseñanza del portugués y su dependencia de distintos proyectos políticos en las iniciativas parlamentarias que se sucedieron desde 2006 hasta la promulgación de la Ley nº 26.468 en 2009.

<sup>10</sup> Debemos agradecer los datos a María Elena Hauy (Catamarca), Susana Schlak (Chaco), Mario López Barrios (Córdoba), Alejandra Vidal (Formosa), Liliam Prytz (Misiones), Ángela Di Tullio (Neuquén), Enrique Bein (Río Negro), Adrián Canteros (Santa Fe), Alicia Tissera de Molina (Salta) y María Stella Taboada (Tucumán).

Las respuestas se pueden sintetizar como sigue:

1) En la mayoría de las provincias y escuelas, por la poca información con que se cuenta, se enseña una sola lengua – inglés – durante los cinco o seis años de la escuela secundaria; en aquellas que comienzan con la lengua extranjera en la escuela primaria se suele ofrecer nueve años de inglés. En ocho de las diez provincias se enseñan otras lenguas extranjeras, pero solo en algunos tipos de escuelas y orientaciones. Así, se ofrece francés en antiguas “escuelas normales”<sup>11</sup> y durante dos años francés o italiano en los antiguos colegios nacionales transferidos; en algunas provincias se ofrece portugués en la modalidad Turismo; en una provincia, inglés y francés o inglés e italiano en las antiguas escuelas de comercio y en los colegios dependientes de universidades nacionales. Chaco y Misiones tienen una oferta más diversificada; en otras provincias las demás lenguas han quedado relegadas a “espacios de definición institucional”.

2) Por lo común, los alumnos no pueden elegir las lenguas a estudiar; las deciden las jurisdicciones o los directivos de las escuelas. Los alumnos solo suelen poder optar entre francés e italiano si las escuelas ofrecen esa alternativa en los últimos años de la secundaria o si las segundas o terceras lenguas extranjeras se ofrecen como talleres extracurriculares. En el caso de las “escuelas de lenguas vivas” los idiomas son asignados por sorteo.

3) En la mayoría de las jurisdicciones hay bastantes docentes no titulados al frente de los cursos de inglés; en algunas de ellas aparentemente superan el 50%, mientras que en francés e italiano casi todos los docentes son titulados. En portugués se debe subsanar el déficit existente si se quiere concretar su oferta en todas las escuelas secundarias en 2016. Si se efectivizara en todo el país en todas las escuelas la enseñanza de lenguas extranjeras desde 4º o incluso desde 1º año de la escuela primaria, habría un grave déficit de profesores y de institutos de formación docente que ofrezcan esa carrera, sobre todo en inglés.

Estas respuestas de nuestros informantes ilustran algunos de los rasgos más destacados de la situación sobre la que tienen que operar las nuevas líneas de política lingüística.

En primer lugar, hay poca información sobre cuáles lenguas se enseñan, en qué niveles y con qué formación de los profesores.

En segundo lugar, se percibe una mezcla un tanto caótica de denominaciones que corresponden a distintas etapas de la legislación escolar y

<sup>11</sup> Se trata de escuelas secundarias en las que se formaban los maestros de escuela primaria antes de que ese estudio pasara a ser de nivel terciario.

---

que reflejan las distintas políticas adoptadas: la denominación “escuelas normales” remite a una nomenclatura de 1969; la de “antiguos colegios nacionales transferidos” es anterior a la transferencia de la nación a las provincias de 1991; también en las modalidades conviven designaciones de tres épocas distintas. Todo ello muestra la autonomía – para decirlo benevolentemente – con que se han manejado las provincias con relación a la legislación nacional y el peso de las tradiciones educativas.

Por eso resulta explicable que sea la planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema escolar público donde se está concentrando mayor actividad político-lingüística. Tras unos años de relativa ausencia de iniciativas, el Ministerio de Educación de la Nación creó en 2009 un nuevo equipo de lenguas extranjeras como área curricular dentro de la Dirección Nacional de Gestión Educativa, que comenzó por “la recolección y el análisis de información sobre el estado de la enseñanza de lenguas extranjeras en el país, el restablecimiento de una red nacional de referentes ministeriales y la elaboración y el acuerdo alrededor de bases conceptuales y líneas de trabajo comunes” (cf. ARGENTINA 2010: 1). En 2011 por fin se pudo realizar la “Reunión Nacional de Lenguas Extranjeras” con representantes de todas las jurisdicciones.

En el plano curricular, el equipo logró, en julio de 2011, la aprobación de la Orientación en Lenguas (Res. nº 137/11, anexo VII) para esa modalidad de la escuela secundaria, que señala, entre otros puntos, que “el abanico de lenguas que ofrezca la orientación debe incluir al menos una lengua-cultura extranjera [...] y al menos un taller optativo de portugués, en cumplimiento de la ley 26.468.”

### **Discusión y conclusiones**

Queremos apuntar aquí algunos hechos notorios de la evolución reciente de las políticas lingüísticas en la Argentina: la tardanza de las decisiones, las estrategias de su adopción, el lugar del portugués y la adhesión a la ideología del plurilingüismo.

Una explicación posible de la tardanza de las decisiones en el nivel nacional<sup>12</sup> es que siga teniendo peso la representación de que las lenguas extran-

---

<sup>12</sup> Como lo señalábamos, desde la aprobación de la Ley de Educación Nacional (2006) transcurrieron cinco años antes de que se reorganizara el área de lenguas extranjeras en el Ministerio de Educación de la Nación (fines de 2009) y otros dos hasta que se aprobaran algunas de sus propuestas. No ocurrió lo mismo en otras áreas; por ejemplo, en 2007 se creó en el seno del Ministerio el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), por cuya decisión ya en 2009 las carreras de formación docente elevaron su carga horaria total con la incorporación de nuevas asignaturas.



teras tienen una importancia secundaria frente a materias como lengua castellana o matemáticas, pero también, que continúa la tensión entre distintos proyectos, intereses y representaciones sociales y sociolingüísticas: entre la “solidaridad continental” de la que hablaba la reforma de 1942 y los proyectos latinoamericanistas; entre los intereses de las burguesías concentradas con vínculos internacionales y los de quienes quieren, mediante la constitución de un fuerte bloque regional, hacer frente a la crisis del llamado Primer Mundo, todo lo cual se plasma en opciones de política lingüística y cultural diferentes.

Con relación a la estrategia de adopción de medidas respecto de las lenguas extranjeras escolares, la Coordinación de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación Nacional opera sobre la elaboración laboriosa de consensos: no se adopta ninguna resolución sin la firma de los representantes de *todas* las jurisdicciones. Esta tesitura difiere de la de los años noventa: en aquel entonces, los acuerdos-marco eran prácticamente siempre propuestas del Ministerio Nacional y se instaba a los representantes jurisdiccionales a acordar con ellas, incluso con la presión de que solo recibirían apoyo económico suplementario quienes adoptaran esas propuestas. Las autoridades actuales señalan al respecto que los acuerdos firmados de tal manera finalmente se incumplieron en muchas jurisdicciones.

Con estos consensos se puede vincular el reducido espacio concedido al portugués; por ahora solo se ha logrado la obligación de que se ofrezca un taller optativo de portugués “en cumplimiento de la ley 26.468” de al menos un año de duración, y únicamente en la Orientación en Lenguas. Esto ciertamente no constituye el cumplimiento de la Ley nº 26.468 ni mucho menos de su espíritu. Una vez más, una ley nacional aprobada por ambas cámaras del Parlamento se diluye a raíz de las representaciones operantes: “el portugués se entiende”, “se lo habla en un solo país”, “los brasileños entienden el castellano”, junto con la tensión entre proyectos políticos y clisés y prejuicios sociales de, sobre todo, sectores medios que quieren ser europeos nacidos en América Latina frente a ideologemas como la “Patria Grande” o la “hermandad latinoamericana”.

Desde la sociología del lenguaje se deben destacar dos hechos adicionales: en primer lugar, que las opciones político-lingüísticas no son solo producto de ideologías sino que también contribuyen a forjarlas, puesto que si se enseñan escolarmente, por ejemplo, el portugués y las lenguas aborígenes o si se respetan las variedades locales del español esto contribuye a fortalecer el latinoamericanismo y a revalorizar o a prestigiar a sus hablantes; en segundo lugar, que tanto el cumplimiento como los incumplimientos parciales o totales de las medidas tomadas en 1942, en 1998 y en 2009 demuestran que los responsables de las opciones político-lingüísticas son, por lo común, los gobiernos, pero que en su éxito o su fracaso interviene toda una red de gobiernos provinciales, sistemas educativos, organizaciones de la sociedad civil, padres de alumnos y también los docentes.

Por último: toda la legislación lingüística argentina de los últimos años sustenta la ideología del plurilingüismo y la interculturalidad. En sus formulaciones se pueden encontrar varios ecos de documentos europeos; ya el preámbulo de la *Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias* subraya “el valor de lo intercultural y el plurilingüismo”. Pero la situación europea es por completo distinta: hay multiplicidad de lenguas nacionales y oficiales, existen lenguas de minorías respaldadas por burguesías importantes, la tasa de escolarización es elevada en todos los sectores salvo entre inmigrantes recientes y las diferencias culturales son menores; además, en esta adopción del plurilingüismo se difumina todo papel diferente del portugués, con lo cual se evidencia una vez más la tensión entre las formas políticas del Estado-nación y las supraestatales.

Todo ello muestra que no se puede equiparar el derecho de cada persona y de cada grupo a educarse en su lengua y su cultura con una defensa del plurilingüismo escolar como si fuera un hecho ideológica y políticamente neutro y como si el papel de cada lengua no tuviera una historicidad concreta que se manifiesta – también – en que en los hechos las lenguas reciban un trato desigual, aun cuando discursivamente se les garantice la igualdad.

### Referencias bibliográficas

ARGENTINA. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Acuerdo-Marco nº 15 sobre la enseñanza de lenguas*, 1998a.

\_\_\_\_\_. Consejo Federal de Educación. *Resolución CFE 137 anexo VII, Orientación Bachiller en Lenguas*, 2011.

\_\_\_\_\_. *Ley de Educación Nacional nº 26.206/2006*.

\_\_\_\_\_. *Ley de Educación Plurilingüe de la Provincia del Chaco nº 5905/2007*.

\_\_\_\_\_. *Ley Nacional de Oferta Obligatoria de Portugués nº 26.468/2009*.

\_\_\_\_\_. *Ley de Oferta de Portugués de la Provincia del Chaco nº 6809/2011*.

\_\_\_\_\_. *Ley de Planificación Lingüística de la Provincia de Misiones nº 4518/2009*.

\_\_\_\_\_. *Ley Federal de Educación nº 24.195/1993*.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Resolución ministerial nº 1813/88*, 1988b.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. *Proyecto de escuelas bilingües de frontera*, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación de la Nación. *Informe de gestión 2010 del Área*

*Curricular Lenguas Extranjeras de la Dirección de Gestión Educativa*, 2010. (manuscrito).

\_\_\_\_\_. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Planes de estudio 1942, 1941*.

ARNOUX, Elvira (2011) Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010). In: MENDES, Edleise (org.). *Diálogos interculturais. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores.

BOCHMANN, Klaus; SEILER, Falk (2000): *Sprachkonflikte und Sprachpolitik*. In: <<http://www.saw-leipzig.de/sawakade/10internet/sprachwi/bochmann1.html>>. Zugreifen: 20 mar. 2010.

BOURDIEU, Pierre. *Qué significa hablar*. Madrid: Akal, 1982.

BOYER, Henri. Les représentations socioilinguistiques: éléments de définition. *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. París: L'Harmattan, 1991, p. 39-51.

HAUGEN, Einar. Schizoglossia and the linguistic norm. *Georgetown University Monographic Series on Language and Linguistics*, 15, cit. en Calvet, Louis-Jean et Marie-Louise Moreau (eds.) (1998), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Paris: Agence de la francophonie; Aix-en-Provence: Institut des études créoles et francophones. Diffusion: Didier-Erudition, 1962.

## Literatura e comunidade na formação de professores de Espanhol/LE

Antonio Andrade<sup>1</sup>

**Resumo:** No contexto atual dos estudos literários, as noções de subjetividade e alteridade nunca chegam a configurar um bloco homogêneo. Pelo contrário, destacam-se, com frequência, no contexto desses estudos, as tensões, a polifonia e a heterogeneidade constitutiva do discurso. Isso, por sua vez, requer atenção à problemática da comunidade, figura que potencialmente ocupa o lugar da representação na imagem artística. Esse(s) outro(s), o *ser-em-comum*, a alteridade entendida como comunidade, passa a ser assim, ao mesmo tempo, produtor e produto (criador e criatura) da enunciação estética. Na esteira dessas considerações de ordem teórica que relacionam noções desenvolvidas nos campos da Filosofia, da Teoria Literária e da Análise do Discurso, pretende-se examinar a preocupação com a comunidade percebida em reflexões, de natureza geral ou específica, pertinentes à discussão sobre as relações entre literatura e ensino de língua estrangeira, que vem ganhando importância no campo dos estudos hispânicos. Tal revisão teórica tem por objetivo iluminar a análise de enunciados produzidos por licenciandos de Espanhol (banco de dados da pesquisa “Letramento literário e formação de professores de língua estrangeira”) a propósito da contribuição da literatura para sua formação.

**Palavras-chave:** literatura; comunidade; formação de professores.

**Abstract:** In the current context of literary studies, the notions of subjectivity and otherness never even set up a homogeneous block. Instead, stand out, often in the context of these studies, the tensions, the polyphony and constitutive heterogeneity of speech. This, in turn, requires attention to the problem of the community, figure that potentially takes the place of representation in artistic image. This(s) other(s), the being-in-common, the otherness understood as a community, becomes at the same time product and producer (creator and

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras (Literatura Comparada). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: antonioandrade.ufrj@gmail.com.

---

creation) of aesthetic enunciations. In the wake of these theoretical considerations that relate notions developed in the fields of philosophy, literary theory and discourse analysis, we intend to examine the concern with community perceived on reflections, whether general or specific, relevant to the discussion on relations between literature and foreign language teaching, which is gaining importance in the field of Hispanic Studies. This theoretical review aims to illuminate the analysis of utterances produced by undergraduates in Spanish (database of the research project “Letramento literário e formação de professores de língua estrangeira”) about the contribution of literature to their formation.

**Keywords:** literature; community; teacher training.

É possível iniciar uma discussão a respeito da relação entre língua, discurso e comunidade pela seguinte pergunta: escrever ou ler em uma língua estrangeira significa pertencer à comunidade? A própria pergunta já deixa intencionalmente aberto um campo de definição: comunidade a que pertence(m) o(s) autor(es) ou a que pertence(m) o(s) leitor(es)? A resposta a essa questão leva-nos a aceitar a ideia de duplicidade ao tratarmos do processo de interação verbal em língua estrangeira. Aquele que escreve em uma língua não materna precisa, necessariamente, construir formas de identificação do leitor com o texto, num esforço de previsão das expectativas discursivas de uma dada comunidade a que o texto se dirige, embora seu lugar de enunciação seja quase sempre distinto ao lugar de enunciação do seu interlocutor. De forma paralela, aquele que lê em uma língua estrangeira, embora traga para a leitura as marcas ideológicas e inconscientes de sua constituição identitária, tem de, por um lado, possuir um grau de inserção no universo discursivo referente à língua em que se processa o ato de ler, e por outro, buscar estratégias de compreensão das formações discursivas e das condições de produção do discurso (FOUCAULT 2008) que dão sustentação àquilo que se materializa no texto.<sup>2</sup>

Tal duplicidade está ligada ao movimento pendular de abertura e resistência que se verifica no contato entre diferentes culturas e comunidades

---

<sup>2</sup> Trago à tona aqui uma consideração de Kumaravadivelu a propósito do vínculo inexorável – observado no pensamento de Foucault – entre discurso, textualidade e significação, fundamental para a análise dos procedimentos de construção do sentido acionados pela leitura: “Um texto significa o que significa não por causa de quaisquer traços linguísticos objetivos inerentes, mas porque é gerado pelas formações discursivas, cada qual com suas ideologias particulares e modos particulares de controlar o poder. (...) Analisar texto ou discurso significa analisar formações discursivas essencialmente políticas e ideológicas por natureza” (KUMAR AVADIVELU 2006: 140).

discursivas<sup>3</sup> e, num nível mais profundo, entre sujeito e alteridade. Isso se percebe ainda na própria polissemia que a noção de “comunidade” enceta, segundo a ótica de Roberto Esposito:

*Pese a todas las precauciones teóricas tendientes a garantizarlo, ese vacío tiende irresistiblemente a proponerse como un lleno, a reducir lo general del “en común”, a lo particular de un sujeto común. Una vez que se la identifica – con un pueblo, una tierra, una esencia –, la comunidad queda amurallada dentro de sí misma y separada de su exterior, y la inversión mítica queda perfectamente cumplida (ESPOSITO 2007: 44-45).*

De acordo com Esposito, o problema da comunidade advém da tensão entre a ideia de *communitas* – termo que delineia a configuração do “espaço comum” como um vazio, lugar de estabelecimento de relações múltiplas e imprevistas com a alteridade – e a noção de *immunitas* – ligada aos projetos de (auto)proteção, gregarismo e conseqüente isolamento dos distintos grupos sociais, bem como aos discursos que, ao longo da história, tentam justificar a prevalência ou a posição desses grupos no terreno de disputas pela hegemonia.

Tal reflexão de ordem político-filosófica coaduna-se com a perspectiva da Análise do Discurso. Pode-se verificar, a título de exemplo, a reflexão proposta por Orlandi (2001) a propósito dos mecanismos de variação e regulação (polissemia e paráfrase) encetados pela relação do texto com a sua exterioridade, isto é, do enunciado com o contexto sociodiscursivo. Consciente de que “aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação aos discursos, etc.” (ORLANDI 2001: 85), o analista do discurso que se debruça sobre o ato de ler precisa reconhecer que toda leitura tem sua história, ou seja, suas condições de produção. Desse modo, o leitor tende a seguir modelos de leitura já instaurados que funcionam como padrões de previsibilidade. Mas, da mesma forma como Foucault (2002: 36) demonstra que os princípios e regras de coerção do discurso são simultaneamente responsáveis por sua produtividade, é importante para o analista evidenciar, a partir dos modelos de leitura, ou a partir da história da leitura de um

<sup>3</sup> Segundo Borg (2003), o conceito original de “comunidade discursiva”, atribuído a Swales (1987), focaliza os usos e análises da comunicação escrita realizados por indivíduos (membros da comunidade) que, embora não necessariamente precisem interagir de maneira direta ou estar próximos uns dos outros, compartilham interesses e expectativas comuns e encontram-se engajados em práticas comunicativas propiciadas por determinados gêneros discursivos.

---

texto, as possibilidades de nascimento da pluralidade de sentido, a imprevisibilidade.

Evidentemente, tais considerações estão perfeitamente conectadas ao estudo da interação entre coenunciadores pertencentes à mesma comunidade, a partir de textos escritos e lidos sob as mesmas condições. Neste caso, ao situar-se na ordem do discurso, compartilhando o conhecimento consciente ou inconsciente de suas regras de funcionamento ideológico, o sujeito estará habilitado a produzir (ou deslocar) sentidos. No entanto, o que acontece na interação com o texto em língua estrangeira? Nem sempre aí as condições de produção do discurso serão as mesmas. Como bem apontou Serrani (2010), distintas formações discursivas que atravessam os contextos socioculturais brasileiro e argentino, por exemplo, são responsáveis pela produção de diferentes formas de leitura de um texto:

(...) considerando o estudo sobre leitura em espanhol e português (...), cabe pensar que os modos de enunciar denominados abruptos [contexto argentino] ou por transições [contexto brasileiro] podem, por um lado, relacionar-se com ausência ou presença de polidez, mas também devem ser vistos como marcas de regularidades enunciativas e de memórias discursivas. Essas regularidades condicionam a produção e a compreensão verbais do sujeito do discurso que, em boa parte, não possui controle consciente do seu dizer. Essas marcas integram a constituição subjetiva, ideológica e cultural que o definem (SERRANI 2010: 98).

Aprofundando o exame das relações entre literatura, cultura e discursividade, pode-se vislumbrar, com Silviano Santiago (2000), a possibilidade de o não compartilhamento da memória discursiva e o não reconhecimento das marcas de regularidades enunciativas, na interação entre brasileiros e hispânicos mediada pelo texto escrito, gerarem outros tipos de deslocamento significativo. O que poderia ser recebido como a formação de um mal-entendido capaz de vedar a “comunicação”, poderia, de outra forma, ser lido como um produtivo mecanismo de desterritorialização/descolonização do sentido, ainda que a possibilidade do “equivoco” não esteja excluída nesse caso. A modo de exemplificação, Santiago assinala, a partir da análise do texto de Cortázar, que o personagem principal de *62 Modelo para armar* – seja por desconhecimento das condições de produção do discurso na leitura em língua estrangeira, seja por vontade paródica – traduz a frase avistada no espelho de um restaurante parisiense, invertendo, de modo especular, seu contexto original:

*“je voudrais un château saignant.”* Mas em lugar de reproduzir a frase na língua original, ele a traduz imediatamente para o espanhol: *“Quisiera un castillo sangriento.”* Escrito no espelho e apropriado pelo campo visual do personagem latino-americano, *château* sai do contexto gastronômico e se inscreve no contexto feudal, colonialista, a casa onde mora o senhor, *el castillo*. E o adjetivo, *saignant*, que significava apenas a preferência ou o gosto do cliente pelo bife malpassado, na pena do escritor argentino, *sangriento*, torna-se a marca evidente de um ataque, de uma rebelião, o desejo de ver o *château*, o *castillo* sacrificado, de derrubá-lo, a fogo e sangue. A *tradução* do significante avança um novo significado (...) (SANTIAGO 2000: 22).

Tal concepção do discurso literário como um “entre-lugar” prevê não só a inevitabilidade da conexão entre leitura e produção, mas também o deslizamento do sentido no interior deste processo. Dessa forma, é preciso evitar a ideia de que, na leitura, a interação entre coenunciadores pertences a distintas comunidades – ou, de outro modo, ancorados em diferentes formações ideológicas e subjetivas – só poderá dar lugar a gestos de repúdio por parte dos leitores, pelo fato de não compartilharem os mesmos modelos discursivos do grupo social a que pertence o autor.

Curioso notar que essa mesma questão foi desenvolvida por Serrani (2010) em texto em que a autora examina dados de pesquisa a propósito dos mitos e preconceitos sobre o interesse de alunos no ensino médio pela poesia:

(...) perguntamos aos estudantes (e a alguns futuros professores) se poemas como esses seriam aptos para aulas de língua a adolescentes. Os futuros professores responderam explicitamente de modo negativo e os jovens que iriam responder o questionário não foram explícitos, mas por meio de expressões faciais e outros gestos corporais, a maioria manifestou que não acharia esse tipo de material adequado e que a leitura não entusiasmava. No entanto, os depoimentos mostraram, posteriormente, que se tratava de pré-conceito, já que o material interessou à maioria dos alunos. Consequentemente, esses poemas, da perspectiva do interesse dos estudantes, seriam adequados para uso em sala (SERRANI 2010: 51-52).

Tais observações, ainda que relacionadas a um estudo de caso em contexto educacional de língua materna, nos ajudam a desmistificar certo receio ora velado, ora declarado, de muitos professores de língua estrangeira em relação à abordagem de textos literários em suas salas de aula. A dúvida sobre a (in)adequação do texto literário à didática de língua estrangeira tem demonstrado ser uma falsa questão, visto que inúmeras experiências escolares, relatadas em diversos congressos da área, vêm comprovando a possibilidade de



---

engajamento discursivo de jovens estudantes brasileiros com esse tipo de texto. O não pertencimento à comunidade estrangeira e o não compartilhamento de modelos literários da cultura letrada, por parte dos estudantes da educação básica, nem sempre, portanto, são fatores preponderantes para o afastamento do leitor em relação ao texto que lhe é apresentado.

A propósito, não se deve interpretar, dessa maneira, as considerações de Orlandi (2001: 93) a respeito da hegemonia das políticas de leitura da classe média, que, de certo modo, “impediria” a classe popular de formar seus modelos de leitura, motivando e agravando seu afastamento em relação às práticas de letramento promovidas pela escola. Digo isso porque a própria autora sinaliza a possibilidade de tensão entre conhecimento dominante e dissidência no contexto das mesmas práticas sociodiscursivas, embora sua perspectiva crítica só enxergue, de maneira engajada, a produção dissidente da classe popular como sinal de “resistência cultural”.

Tal compreensão do letramento em comunidades discursivas não hegemônicas liga-se a uma concepção muito engessada da relação entre discurso e classe social, o que reforça visões deterministas sobre os percursos de formação dos sentidos, além de desconsiderar, conforme aponta Esposito, que dentro do impulso imunitário de agrupamento sociocultural subsiste conjuntamente um impulso comunitário de abertura à exterioridade. Assumir uma posição menos simplificada em relação ao papel da ideologia na atividade leitora significa compreender, junto com Barthes, que o prazer que se manifesta no processo de interação com o texto literário é atópico, isto é, não ocupa lugares fixos na cadeia significante, por isso é capaz de estabelecer e romper resistências quanto ao discurso do outro, de modo muitas vezes imprevisto. Para Barthes (2008: 30), “O prazer (...) não é um *elemento* do texto, (...) é uma deriva, qualquer coisa que é ao mesmo tempo revolucionária e associal e que não pode ser fixada por nenhuma coletividade, nenhuma mentalidade, nenhum idioleto”. Isso remete às considerações de Neide González sobre a dimensão afetiva (o investimento desejanste) que permeia a relação das comunidades e dos sujeitos – entendidos como entidades não monolíticas – com a língua estrangeira: “*En los últimos años, (...) ha entrado en el escenario otra dimensión, asociada al inconsciente psicoanalítico: aquel donde está instalado el deseo, que (...) afecta ese proceso especial en el que inevitablemente identidad y alteridad se enfrentan*” (2001: 239).

Seguindo a esteira dessa colocação, chamo a atenção para a necessidade de se buscar um viés mais complexo de entendimento dos sinais de proximidade e distanciamento manifestados no ato da leitura. Não à toa, lançando mão da perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN 2003; 2010a; 2010b), procuro estender o critério de não coincidência entre os papéis enunciativos colocados em jogo no âmbito da *produção escrita* para a análise da *compreensão leitora*, vista assim

como espaço de tensão entre diferentes vozes: autor real, autor representado, personagens, leitor virtual e leitor real. Tal consciência requer da pesquisa uma investigação mais densa quanto à produtividade da noção de exotopia<sup>4</sup> (do autor e do leitor) no processo dialógico. Esse ponto de vista solicita ainda o entendimento do leitor como instância enunciativa ligada à natureza dúplice – (ir)repetível – da discursividade, ao mesmo tempo produzido pelo modo como é posicionado na trama do discurso literário e produtor de atos responsivos em face do enunciado: ator envolvido em tensos movimentos de adesão e deslocamento, receptáculo de divergentes forças discursivas de acabamento e dispersão.

Tais concepções, portanto, sugerem a necessidade de se focalizar as distintas exotopias envolvidas na produção da leitura literária em E/LE por sujeitos situados em diversos contextos, admitindo o dialogismo de vozes não coincidentes na interação propiciada pelo ato de ler. Esta perspectiva coaduna-se à de Brian Street, quem, em lugar de aceitar a existência de um processo único e autônomo de letramento, reivindica atenção às “demandas locais de letramentos diferentes”: “Antes de tudo, precisamos (...) clarificar e refinar conceitos de letramento, abandonar o grande divisor entre “letramento” e “iletramento” e, em vez disso, estudar as *práticas de letramento* em contextos culturais e ideológicos diversos” (2006: 484). Isso sinaliza, portanto, a necessidade de se estar atento às diferenças institucionais e subjetivas envolvidas nas (res)significações conduzidas pela ação pedagógica – desde a escolha do texto até sua mediação –, nos conflitos entre formas de compreensão textual e nos graus de consciência do leitor em relação a sua posição no processo de leitura.

Com isso, quero chamar atenção ao fato de que a formação docente para o trabalho com textos literários em aulas de espanhol não pode, de modo algum, ser reduzida ao estereótipo de que a literatura estrangeira serviria como uma estratégia de resolução de conflitos hipotéticos ou como forma de “substituir” experiências diretas com o estrangeiro (cf. CÁRCAMO 2007: 29). É preciso buscar-se uma compreensão mais aprofundada da heterogeneidade cultural e discursiva das comunidades, bem como do possível deslocamento de sentidos produzido não só desde o âmbito da produção, mas também desde o da leitura do texto literário. Aliás, a consideração do leitor nesse processo é fundamental para qualquer intento de se (re)configurar as bases dessa formação.

---

<sup>4</sup> O conceito bakhtiniano de exotopia, segundo Amorim (2008: 95-96), “refere-se à atividade criadora em geral”, à possibilidade de o enunciador situar-se em “um lugar exterior, fundamental ao trabalho de criação e de objetivação”, de onde provém sua singularidade dentro do processo discursivo-enunciativo e de onde se derivam os valores éticos de sua posição.

---

Tenho podido constatar, no contexto de minha pesquisa sobre a relação entre letramento literário e formação docente, certa cristalização de visões simplificadoras da ideia de outridade, como se a cultura do outro, representada por comunidades linguísticas e literárias estrangeiras, pudesse ser abarcada na sua inteireza como um conteúdo didático. Tal cristalização, contudo, convive com determinadas linhas de fuga do discurso que demonstram que mesmo leitores ainda inexperientes no campo do literário, como pode ser considerada a maioria dos graduandos em Letras no Brasil hoje (cf. BAGNO 2012), são capazes de vislumbrar potencialidades de problematização de lugares-comuns em torno do literário. A título de exemplo, apresento adiante alguns pequenos textos produzidos em 2011 por licenciandos de Letras Português-Espanhol de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro ao ser interrogados a propósito da contribuição da literatura para sua formação inicial como docentes de língua estrangeira:

Por meio da literatura, conseguimos traçar paralelos não só linguísticos, mas também culturais. Isso faz não só com que ampliemos nosso trabalho em sala (uma vez que a literatura conecta língua e leitura), como também nos faz quebrar (ou confirmar) paradigmas, estereótipos, e aceitar as diferenças ou lidar melhor com elas. Dessa forma, vamos além da nossa visão particular de mundo e deixamos de tratar essas diferenças apenas como curiosidades à parte (Daniele, 4º período).

Os estudos literários são importantes para a formação do professor de L.E pela oportunidade que oferece a literatura de um maior conhecimento cultural, um conhecimento sobre o mundo. Além disso, a questão gramatical e estrutural também é importante; principalmente se o futuro professor busca obras literárias da sua L.E de formação (Vanessa, 5º período).

Na minha opinião, os estudos literários contribuem muito, de maneira positiva, para a formação do professor de língua estrangeira. Tal opinião é baseada na defesa de que aprender uma língua é muito mais do que conhecer a estrutura da mesma, mas também ter acesso à cultura dos países que tem tal língua como oficial. O professor ensinará não só a gramática da língua, mas a história, fazendo com que seus alunos conheçam e aprendam a respeitar outras culturas (Diana, 5º período).

A literatura está intimamente ligada à memória, à história, à cultura, etc... E os estudos literários são bem interessantes, pois nos permitem analisar e discutir alguns pontos de divergência e convergência dentro da própria litera-

tura. E acredito que por isso existem tantos estudos aprofundados sobre teoria da literatura.

Acredito que esses dois pontos (a relação com história, cultura, etc... e a existência de pontos comuns e incomuns) são a base da contribuição dos estudos literários para a formação de professores de língua estrangeira. Isso porque é uma das maneiras de relacionar memórias, histórias e culturas diferentes, analisando aquilo que é comum e aquilo que é diferente.

Dessa forma, o aluno de língua estrangeira aprende, dentre outras coisas, a se adaptar a algo diferente (no caso, uma outra cultura) e a tomar gosto por um outro tipo de leitura (Frederico, 6º período).

[A literatura] Proporciona, ao graduando, um conhecimento múltiplo e abrangente. O faz reflexionar e descobrir formas de ver o que o cerca (Bianca, 11º período).<sup>5</sup>

Seria possível separar a análise desses enunciados em alguns eixos de discussão. Em primeiro lugar, percebe-se aí uma identificação da *literatura como instrumento auxiliar* ao ensino de língua estrangeira. Nesse sentido, ela aparece vinculada ao trabalho específico da sala de aula servindo como texto que visibiliza simultaneamente questões linguísticas e culturais, ampliando “nosso trabalho em sala”. Com isso, verifica-se certa delimitação espaço-temporal que indicia um modo de relação de grande parte dos licenciandos e professores de E/LE com o texto literário: a leitura literária não faz parte dos seus hábitos cotidianos, está quase sempre circunscrita ao espaço e/ou às exigências da universidade – nos cursos de licenciatura – e do trabalho em sala de aula, quando neste ainda subsiste algum diálogo com o saber literário. Tal limitação do espaço/tempo em que os textos literários circulam socialmente corresponde a uma limitação também dos aspectos por eles enfocados. Ao conceber, ainda que de maneira célere, as obras literárias como formas de fazer o graduando “ver o que o cerca”, uma das licenciandas enfatiza, na verdade, determinada vinculação comum na fala da maioria dos estudantes de Letras: a de que a literatura está estritamente relacionada ao estudo histórico, o sociológico e o cultural. Dessa forma, o caráter imaginativo, a estética do *nonsense*, a potencialidade metafó-

<sup>5</sup> Todos os nomes dos licenciandos que colaboraram com a pesquisa foram alterados a fim de preservar suas identidades. Além disso, não foi feita nenhuma modificação ortográfica e/ou sintática nos trechos transcritos para este trabalho, mesmo quando eles apresentavam inadequações em relação à norma culta da língua portuguesa.

---

rica da linguagem literária, o trabalho de crítica e intervenção no debate sócio-histórico pela via da experimentação e da desterritorialização das formas poéticas, tudo isso parece ser desconsiderado ou, pelo menos, silenciado por esta forma de enunciar.

Tal perspectiva da literatura como instrumento auxiliar ao ensino de língua se liga, no dizer de outra licencianda, explicitamente, à noção de que uma das funções fundamentais da literatura, posta em paralelo à de propiciar o “conhecimento” de outras culturas, é a de colaborar no processo de aquisição de estruturas linguísticas e gramaticais, o que inclusive não deveria ser esquecido, de acordo com a estudante – note-se certo tom recordatório atribuído à afirmação “Além disso, a questão gramatical e estrutural também é importante”. Mas neste caso, é interessante notar certa justaposição entre visões de língua e de ensino de língua que se tensionam no mesmo espaço institucional onde se formam esses estudantes, o que se nota nos enunciados de três diferentes licenciandas. Enquanto uma nos recorda que a questão gramatical e estrutural ainda tem sua importância, outra argumenta (e defende) que a opinião daqueles que veem contribuições dos estudos literários para a formação do professor está “baseada na defesa de que aprender uma língua é muito mais do que conhecer a estrutura da mesma”. Ou seja, a própria explicitação desta “defesa” já evidencia a inexistência de um consenso, que talvez seja menos o reflexo de uma disputa teórica no contexto acadêmico em questão, e mais uma forma de contraposição entre o saber teórico que está sendo adquirido no ambiente universitário e os sentidos comuns em torno das línguas e dos seus modos de ensino e aprendizagem. O terceiro fragmento de enunciado que gostaria de destacar segue nesta mesma linha denunciando o reduzido lugar que há para a abordagem da “diferença cultural” no ensino de E/LE. É importante notar que raramente as justificativas relacionadas à contribuição do literário na formação docente concernem à diferença ou à especificidade estética da linguagem literária. Há um nítido predomínio da explicação cultural. Reivindica-se um espaço mais central para o estudo das “diferenças” – ao passo que as semelhanças culturais parecem não possuir, para a maioria desses futuros profissionais, grande relevância – de tal modo que deixemos de tratá-las “apenas como curiosidades à parte”. Esta expressão parece remeter a uma metodologia tradicional de trabalho focada na forma linguística, aprendida por meio da repetição exaustiva de estruturas, no seio da qual se dá o processo de descentramento do texto literário das aulas de LE, os quais passam geralmente a ocupar, sem uma reflexão apropriada ao sentido desta junção, a mesma seção ou “apartado” de livros e materiais didáticos ocupada por pequenas mostras do folclore, da cultura popular e da cultura de massa dos países estrangeiros.

Tal remissão aos livros didáticos, embora não explicitada pelo texto da licencianda, comparece nesta análise como possibilidade interpretativa não de

maneira gratuita. Na verdade, almejo chamar a atenção assim para a presença de uma espécie de dobra que produz a interseção entre o discurso em prol da literatura/cultura e o discurso em prol da preparação do professor para o atendimento das exigências do mercado de trabalho, muitas vezes calcado na aposta pela utilização de livros e materiais didáticos preparados por grandes editoras ou empresas de cursos livres de idioma, sem nenhum lugar para a autonomia docente. De algum modo, pode-se refletir que a vinculação entre a noção de “trabalho” (“nosso trabalho em sala de aula”) e a contribuição da literatura para a formação do professor é não apenas uma metonímia obviamente motivada pela ênfase na ideia de profissionalização docente, mas também pela necessidade de atribuir ao saber literário uma empregabilidade prática no contexto desta atividade profissional, de modo que em alguns enunciados surgem inclusive elementos linguísticos (a exemplo da expressão “de maneira positiva” e do tom prescritivo evidenciado pela colocação distanciada da figura do professor na 3ª pessoa do singular com verbo no futuro do presente: “O professor ensinará não só a gramática da língua, mas a história, fazendo com que seus alunos...”) que marcam a presença de uma voz discursiva ligada ao universo mercantil, sub-repticiamente mesclada à defesa humanista e culturalista da literatura estrangeira. Talvez este cruzamento discursivo tenha raízes mais profundas no Brasil, isto é, no modo como nossa cultura historicamente vem se relacionando com sistemas econômicos e culturais que naturalizam a manutenção de hegemonias ligadas à herança colonial. A título de exemplificação, leia-se uma reflexão similar de Alfredo Bosi a respeito de duas linhas de força que se cruzam no discurso literário colonial brasileiro:

[...] a advertência sombria que sai das homilias de Antônio Vieira barroca-mente cindidas entre a defesa dos bons negócios e a condenação dos abusos escravistas que eram a alma desses mesmos negócios. [...] o sentimento que oscila, no *Uruguai* de Basílio da Gama, entre a glorificação das armas coloniais, com Gomes Freire de Andrade à testa, instaurador do novo pacto entre as potências de além-mar, e a poetização dos selvagens rebeldes, afinal os únicos seres dignos de entoar o canto da liberdade.

A escrita colonial não é um todo uniforme: realiza não só um gesto de saber prático, afim às duras exigências do mercado ocidental, como também o seu contraponto onde se fundem obscuros sonhos de uma humanidade *naturaliter christiana* e valores de liberdade e equidade que a mesma ascensão burguesa estava lentissimamente gestando. Onde vislumbramos acenos contraideológicos descobrimos que o presente está sob o olhar do passado ou voltado para um futuro ideal, um olhar que se irradia do culto ou da cultura (BOSI 1992: 34-35).

É possível encontrar paralelos entre o gesto utópico do discurso em defesa da literatura no ensino de línguas e os valores da linguagem humanista (gestados nos seios do cristianismo e da burguesia), apontados por Bosi. E, do mesmo modo, é possível entrever conexões deste discurso ligado à ampliação de horizontes interculturais por meio da literatura em LE com o tal “gesto de saber prático, afim às duras exigências do mercado ocidental”, também indiciado pelo crítico. Isso se percebe nos enunciados dos licenciandos através da relação que neles se estabelece entre *literatura e leitura*. O que pretendo afirmar com isso é que há um perceptível deslocamento do campo específico do conhecimento literário para o trabalho integrado à habilidade de compreensão leitora, enfatizada como objetivo primordial para o ensino de línguas estrangeiras tanto pelos documentos norteadores da educação básica, quanto pelos livros e materiais didáticos disponíveis no mercado para o ensino-aprendizagem de línguas. O problema evidentemente não estaria na relação entre literatura e leitura caso a atividade leitora aí fosse motivada a partir da consciência de que o leitor é um agente fundamental no processo de produção do sentido – crítica já sinalizada anteriormente como um dos fatores necessários à melhor promoção do letramento literário. O problemático continua sendo o estabelecimento de uma relação subsidiária entre a leitura literária e a apreensão de formas linguísticas (leiam-se os seguintes fragmentos: “a literatura conecta língua e leitura”, “a questão gramatical e estrutural também é importante; principalmente se o futuro professor busca obras literárias da sua L.E de formação”), ou o entendimento de que a experiência de leitura do texto literário se restringe a ser uma porta de “acesso à cultura dos países que tem [sic] tal língua como oficial”. Como se pode notar, tais discursividades ligam-se, metonimicamente, à noção hegemônica de “literatura como instrumento auxiliar ao ensino de línguas”, destacada anteriormente. Não à toa, em apenas um dos enunciados de licenciandos pesquisados se observa a preocupação com a natureza específica da experiência de leitura do texto literário e, consecutivamente, com a necessidade de formação de leitores da literatura: “Dessa forma, o aluno de língua estrangeira aprende (...) a tomar gosto por um outro tipo de leitura”. Porém, é importante ressaltar que se, por um lado, se vislumbra, embora minoritariamente, a possibilidade de a obra literária desencadear uma experiência de fruição desestabilizadora das formas naturalizadas de construção do sentido, por outro, a maior parte dos enunciados de licenciandos insiste em dar destaque às formas utilitaristas de interação com o texto literário que, se bem o colocam como pretexto para um trabalho gramatical ou enciclopédico-cultural, não deixam de apontar indiretamente a impossibilidade de separação absoluta dos estratos de análise: linguístico, histórico, cultural e literário.

O que quero assinalar, com isso, é a tensão já mostrada por Esposito entre o impulso imunitário – que protege a identidade do professor-leitor que deseja encontrar no texto mostras que lhe definam com clareza as fronteiras da

alteridade (a cultura estrangeira) – e o impulso comunitário – que mesmo nos contatos iniciais e/ou superficiais dos alunos universitários com a literatura em língua estrangeira dá mostras de sua potencialidade de problematização dessas fronteiras. Nesse sentido, pode-se perceber, por um lado, em diversos fragmentos dos escritos desses licenciandos uma tendência a se compreender a *literatura como recurso de estabilização da diferença*. Isso se verifica em diversos pontos dos enunciados, sobretudo os que se vinculam à ideia de “aceitação”, seguindo a hipótese de que o ensino da gramática, concomitante à história dos países falantes da língua estrangeira, fará “com que seus alunos conheçam e aprendam a respeitar outras culturas”. Ou ainda, no aparecimento da concepção de “adaptação” “a algo diferente (no caso, outra cultura)”, de acordo com o dizer de um licenciando, signo este tributário de certa lógica de aculturação, ideologicamente vinculada por sua vez à mentalidade colonizada em que se instaura o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Por outra parte, vê-se que essa tendência se imbrica, entretanto, aos mecanismos enunciativos de *indefinição e ambivalência*, opostos à ideia de “estabilização”. Tais mecanismos marcam uma desestabilização das fronteiras do discurso sobre o outro e podem ser percebidos no plano do funcionamento linguístico. Destaca-se, nesse sentido, como recurso de indefinição, a presença reiterada de formas nominais no plural: “paralelos”, “paradigmas”, “estereótipos”, “diferenças”, “memórias”, “histórias”, “culturas”. Isso se soma ao uso do artigo indefinido em sintagmas como “um maior conhecimento cultural, um conhecimento sobre o mundo”, “um conhecimento múltiplo [sic] e abrangente” (indefinição reforçada pela carga semântica dos adjetivos). Tais marcadores de indefinição, que corroboram o processo de desconstrução dos contornos cristalizados que a visão exótica do estrangeiro acaba adquirindo no âmbito do senso comum, são ainda potencializados no enunciado de um dos licenciandos pela presença reiterada de expressões que assinalam proliferação lógica dentro de uma série ou de uma enumeração: “etc...” (sucedido e reforçado pelo emprego das reticências) e “dentre outras coisas”. Simultaneamente a essas estratégias de indefinição, surgem também marcas linguístico-discursivas que sinalizam a ambivalência dos sujeitos em relação às línguas (materna e estrangeira) em jogo neste contexto de enunciação – vide o caso da penetração dos termos em espanhol *reflexionar* e *descubrir* no dizer de uma das licenciandas –, bem como no que tange aos efeitos propiciados pelo contato com o texto literário. Exemplo: “quebrar (ou confirmar) paradigmas, estereótipos, e aceitar as diferenças ou lidar melhor com elas”. O caráter dubitativo é configurado aí pela hesitação enunciativa e pela possibilidade de reformulação da sentença, marcadas tanto pelo emprego do conectivo “ou”, quanto pelo uso dos parênteses. Tal efeito de indecidibilidade se alia à noção de simultaneidade problemática dos eventos relacionados à atividade de leitura literária – simultaneidade esta evidenciada pelo uso do conectivo “e”. Em fragmento de um dos



licenciandos (Frederico) percebe-se tal movimento de maneira bem nítida. Nele, são assinalados processos de “divergência e convergência dentro da própria literatura”, “pontos comuns e incomuns” que precisam ser analisados pelos alunos de graduação e futuros professores. Todo esse empenho de demonstrar a coexistência ambivalente de possibilidades de desdobramento do sentido na interação com a obra literária faz ainda com que a literatura, ou melhor, as literaturas de línguas estrangeiras sejam tomadas como uma espécie de feixe de relações múltiplas entre “memórias, histórias e culturas diferentes”. Atente-se ainda para o fato de que se a princípio a diferença havia sido simploriamente marcada pelo licenciando, logo em seguida ele vai problematizá-la por meio da reformulação enunciativa que se verifica no enunciado iniciado pela construção gerundiva que segue: “analisando aquilo que é comum e aquilo que é diferente”.

Ou seja, retomando aqui a formulação de Esposito, é possível refletir que, por um lado, subsiste um impulso imunitário que faz com que a questão da estrangeiridade apareça enfaticamente representada, nos dizeres desses licenciandos, em termos de “adaptação”/“aceitação”. Talvez isso seja um sinal de que, para muitos, a experiência literária estrangeira que vem sendo vivenciada na universidade não é a do questionamento e da desconstrução do senso comum. Isso nos faz perceber a força tipificadora que a simplificação do discurso em torno do literário, do cultural e do histórico vem produzindo em nosso cenário acadêmico. A vontade de enunciar dá lugar a um ser enunciado, como é de se esperar que ocorra em toda e qualquer atividade discursiva; entretanto aqui talvez a falta de um contato mais íntimo *com* a literatura, que cede lugar à má interpretação da produção teórico-crítica *sobre* o literário (note-se em alguns momentos certa tendência a se confundir a literatura com o domínio institucional dos “estudos literários”), vem tornando mais aguda a potência apassivadora (e apaziguadora) do discurso, cujo reflexo nesses casos é a busca de “soluções mágicas” para os problemas linguísticos e interculturais por meio do conhecimento literário. Por outro lado, contudo, o impulso comunitário propiciado pela leitura do literário parece ser ainda sensivelmente captado em determinados desvios do discurso de imunização em relação às ambivalências potencialmente críticas geradas pelo uso estético da linguagem verbal. Ainda que ambos os impulsos convivam problematicamente no interdiscurso, é preciso questionar se, na formação de professores, se vem trabalhando com a profundidade e ênfase necessárias a sensibilização do aluno-leitor universitário, futuro professor de língua espanhola e literaturas hispânicas, para os efeitos dialógicos e tensivos que a interação com a enunciação estético-literária pode encetar.

### Referências bibliográficas

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 95-114.
- BAGNO, M. Curso de Letras? Pra quê? In: EBREL, UNB, VII, 2012, Brasília. *Conferência de abertura* (proferida em 22/11/2012). Disponível em: <<http://linguagemdocencia.blogspot.com.br/2012/11/curso-de-letras-pra-que-conferencia-de.html>>. Acesso em: 03 mar. 2012.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. V. Miotello & C. A. Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010b.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BORG, E. Discourse community. *ELT Journal Volume*, Oxford, 2003, 57/4, p. 398-400.
- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CÁRCAMO, S. La literatura en la formación y en la práctica del profesor. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Suplemento Jubileo de Plata de la APEERJ, p. 25-31, 2007.
- ESPOSITO, R. *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Trad. C. R. Molinari Marotto. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. L. F. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Trad. L. F. Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GONZÁLEZ, N. La expresión de la persona en la producción de Español Lengua Extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis. *Hispanismo 2000*, v. 1, p. 239-255, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. Linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola. 2006, p. 129-148.
- ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. São Paulo: Contexto; Ed. Unicamp, 2001.
- SANTIAGO, S. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: \_\_\_\_\_. *Uma literatura nos trópicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 9-26.
- SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2010.

---

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2006.

SWALES, J. Approaching the concept of discourse community. In: ANNUAL MEETING OF THE CONFERENCE ON COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION, 38., 1987, Atlanta, GA. 1987, p. 19-21.

## ¿Por qué enseñar literatura?

Mónica Bueno<sup>1</sup>

**Resumen:** Intentamos, a partir de esta primera pregunta, enhebrar una serie de interrogantes y esbozos de respuestas que tienen como eje la relación entre la acción de enseñar y ese objeto fascinante que es la literatura. Enseñar literatura es un desafío y una pasión intensa que, nos parece, debe descolocar y recolocar; se trata de un movimiento doble que saque a la literatura del “lugar común” en el que socialmente está ubicada. Construir “experiencia literaria”, uno de los objetivos más importantes de todo docente, exige un trabajo personal con los textos que delimita un universo particular siempre fluctuante, nunca determinado, a veces directamente referido a su época, otras provocadoramente autónomo.

**Palabras clave:** literatura, enseñanza, experiencia, aula, pasión.

**Abstract:** We try, from this first question, to thread a series of questions and answer sketches that have as axis the relationship between the action and the object of teaching this fascinating subject which literature is. Teaching literature is a challenge and an intense passion that, we believe, should dislodge and relocate; it is a double movement that will lift literature from the “common place” in which it is socially located. Building “literary experience”, one of the most important goals of every literature teacher, requires personal work with the texts that defines a particular universe ever fluctuating, never determined, sometimes directly referred to its time, others provocatively independent.

**Keywords:** literature – classroom – teaching - experience - passion

La pregunta es un disparador para una serie de reflexiones basadas fundamentalmente en la experiencia. Entre los debates actuales, la noción de experiencia ha adquirido una importancia central.<sup>2</sup> En este sentido, queremos subrayar el concepto porque intentaremos probar que en él reside el sentido de las respuestas que intentamos definir.

<sup>1</sup> Doctora - CELEHIS UNMDP, Argentina.

---

La problemática condensa una serie de cuestiones que en principio ponen en evidencia una arista de la relación entre la literatura y la vida. Este modo peculiar de esa relación ha definido una tradición en las diferentes sociedades que tiene determinados componentes y diseña una figura altamente significativa: la del profesor. La pregunta lleva a la autorreflexión: intentamos una mirada desnaturalizada acerca de la figura que, con mayor o menor prestigio social, se supone propietaria de un saber específico y cree necesario que ese saber debe ser transmitido para la formación de un sujeto adulto con los atributos necesarios para integrar una sociedad. Nosotros, los profesores de literatura, somos, muchas veces, contradictorios: damos por sentado no sólo la eficacia de nuestro trabajo sino también la incuestionable eficiencia de la figura que nos define y que ha sufrido los cambios históricos. A veces, lo hacemos con notable estoicismo y otras, con insoportable queja. La queja, esa pequeña epopeya inferior, redundante en defensa de la figura y en absoluta condena de su mayor denostador: el estudiante.

Sin embargo, parece interesante hacer, por un momento, de lo natural un ejercicio de extrañamiento y como si fuésemos otro, cuestionarnos lo que damos por sabido.

La función de la literatura entendida como una explicación pragmática y utilitaria extrema nuestra posibilidad reflexiva: la tradición escolar, el lugar social de la literatura, la historicidad del concepto de la literatura, la huella difusa del prestigio y el gusto, la tensión entre cultura y naturaleza son constelaciones de sentido que marcan nuestra reflexión.

Decíamos más arriba que la interrogación primera se expande y problematiza. Podemos pensar en la figura complementaria para hacer operar esa problematización, podemos pensar en un alumno distraído o cuestionador, un recién llegado (al decir de Macedonio Fernández) a nuestros adquiridos y seguros lugares comunes para poder matizar nuestra pregunta con algo más irri- tante: ¿para qué sirve la literatura?

---

<sup>2</sup> Desde las reflexiones de Walter Benjamin y Theodor Adorno sobre la crisis de la experiencia a un sentido de reconstitución que postulan los posestructuralistas, la experiencia aparece en el campo de la historia intelectual moderna como un núcleo productivo, heterogéneo y múltiple. El concepto de experiencia, su pérdida o imposibilidad, la constitución de la experiencia como experimento, la diferencia entre experiencia artística y experiencia de vida son algunos de los puntos de significación que el concepto despliega. Como señala Martin Jay, en esas múltiples “canciones sobre la experiencia” que la historia de la cultura y de la filosofía permite observar, existe una pasión y una intensidad que excede la mera definición de un concepto.

La idea de una función práctica y utilitaria de la literatura como justificación de su enseñanza es un acicate que nos obliga a alejarnos de la tranquila posición consabida para construir un camino personal que intente recuperar la profundidad de nuestra labor en el mundo.

¿Por qué enseñar literatura? La respuesta requiere entonces de un trabajo de análisis en donde las conjeturales respuestas dependerán de las reflexiones sobre qué es enseñar y qué es literatura.

### Qué es enseñar

El sentido lato del verbo “enseñar” nos permite poner en lo obvio la huella de lo no visible. Enseñar es mostrar, exhibir a otro una cosa del mundo.<sup>3</sup>

Al mostrar ese objeto a otro, ese otro descubre algo que el mundo tiene y no ha visto hasta ese momento. Entonces, aprende – aprehende – algo del mundo. Conoce, construye experiencia del mundo gracias a la exhibición más o menos eficiente que el que enseña hace del mundo. Es evidente que se establece en ese acto una relación solidaria entre los sujetos, el objeto enseñado y el mundo. El sujeto que enseña algo y el sujeto que aprende algo definen un espacio en donde tanto uno como otro se modifican indefectiblemente en esa relación. Eso bien lo sabía Sócrates cuando, mientras caminaba con sus discípulos, preguntaba e ironizaba, para desafiar a los jóvenes y revelar el mundo.<sup>4</sup>

Hay, entonces, entre el que enseña y el que aprende un sentido nuevo y comunitario de experiencia que nos hace volver sobre el concepto. Dos variantes alemanas del término, *erlebnis* y *erfharung*, definen, en la tradición filosófi-

---

<sup>3</sup> En esta línea, se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un fenómeno universal requerido para la continuidad cultural, a través del cual una generación prepara a otra que le sucede. Fundamentalmente, su objetivo es producir un cambio que puede ser de la ignorancia al saber. En particular, en el proceso docente-educativo, la relación entre enseñanza-aprendizaje, entendida como proceso lineal o causal, deja de tener sentido para concebirse como un proceso que nos “representamos” en espiral, en el que el sujeto va tomando conciencia de la lógica de sus propias acciones y operaciones como aprendiz, en la medida que el enseñante vaya proporcionándole experiencias de aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento a partir de las aportaciones de la didáctica, la psicología, etc., y de su propia experiencia docente (Cfr. TRIANA: [s.d.]).

<sup>4</sup> El método socrático fue el del diálogo, la conversación. Pero con una característica: es un método muy íntimo y muy personal que lleva a la comunicación entre personas. Aparece como un método cortante, ya que no permite largas disertaciones. A través del diálogo recurre mucho a las preguntas y en ese preguntar lleva a su interlocutor a reconocer que

---

ca, dos significaciones muy precisas y complementarias de experiencia. La *erlebnis* designa lo vivido, tiene que ver con la percepción y el conocimiento extraído de esa capacidad perceptual.<sup>5</sup> La *erfharung* es la capacidad de obtener un sentido de lo vivido, es decir, darle facultad conceptual y eficacia a un fenómeno. Indica también la estrategia de la repetición como dispositivo que permite reflexionar y diferenciar conceptualmente lo vivido. La *erfharung* – su etimología lo muestra – marca una duración en el tiempo y es, en principio, comunicación, relato.

Los dos sentidos se conjugan en el acto de enseñar: la *erfharung* es el relato de la experiencia adquirida. Aquél que enseña, muestra un objeto, un modo, una interpretación del mundo pero también muestra, al mismo tiempo, su experiencia con ese objeto, ese modo y esa interpretación del mundo. El profesor de literatura cuenta su experiencia con la literatura, cuenta la vieja relación de ella con la vida, cuenta el relato literario que recorre la humanidad desde que era pura experiencia oral, alrededor del fuego, explicando con la imaginación las formas del mundo.

Entendido el acto de enseñar como una fase de esa experiencia comunitaria, donde acto y potencia se conjugan, no podemos dejar de señalar la marca política de ese acto.<sup>6</sup> Es en este sentido en el que Paulo Freire concibe al proceso educativo como acto político y como acto de conocimiento. Para él, la capacidad creativa, transformadora y de asombro que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura social y la naturaleza social del acto de conocimiento y la dimensión histórica de éste, es atributo funda-

---

no sabe nada de lo que se está tratando, para luego moverlo a reflexionar por sí mismo a que descubra por su propio medio la respuesta auténtica. Al método socrático se le ha llamado “Mayéutica”, por cuanto pretende hacer que no se sabe nada. Comprende dos partes: comienza por colocarse en la conciencia y afirmación de ignorancia. Es lo que se ha denominado “ironía socrática”, la cual abre camino al paso del terreno empírico al de la esencia. Termina el método con la “Mayéutica”, término que designa el arte de ayudar a dar a luz a la verdad.

<sup>5</sup> En contraposición a los animales y las plantas, que tienen vida (*leben*), sólo el hombre tiene conciencia de sus experiencias vitales. “Sugiere una inmediatez vital, una unidad primitiva que precede a la reflexión intelectual y a la diferenciación conceptual” describe Jay. Para Dilthey, que usa esta noción como instrumento esencial para la comprensión histórica, la *erlebnis* es directamente revelada a la experiencia interna, y manifiesta una unidad estructural de actitud y contenido.

<sup>6</sup> Acto y potencia requieren en esta singularidad las marcas de dinámica revulsiva. El acto de enseñar encierra la potencia del aprendizaje, y en el acto de aprendizaje está la potencia de la enseñanza.

mental de la peculiaridad de esa experiencia comunitaria que tiene para Freire, en su constante dinámica y en su capacidad de inclusión, sus huellas políticas más determinantes. Por ser una pedagogía basada en la práctica, está sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica: lo inacabado de la experiencia de aprender y enseñar.

Si el hombre es un ser incompleto constituido desde su tensión hacia la muerte, y su incompletud es el centro y motor de esta pedagogía, es obvio que el método tendrá que seguir su ritmo de dinámica y desarrollo como una constante reformulación.

### **Enseñar literatura: mostrar sus atributos**

La experiencia escolar en su doble aspecto conjuga el acto de poder mostrar al otro el mundo desde un espacio que contribuye – por oposición, por identidad y por reflexión crítica – a instalar una perspectiva peculiar de relación con el mundo, a cuestionar las naturalizaciones de época, a entender la complejidad del pensamiento humano y, fundamentalmente, en el caso de la literatura, a observar las maravillas de las posibilidades del lenguaje.

Un atributo fundamental en la escena del que enseña es la pasión como motor. La pasión resulta un impulso conciliador con aquél que no conoce la materia y despliega entre los dos la vida. Descartes escribió en su *Tratado de las pasiones* (1984) que de las pasiones depende todo el bien y todo el mal que contiene el mundo. Se trata de una de las constantes del sentido de la vida que tiene dos caras, nos aclara Descartes: una pasión respecto al sujeto a quien ello ocurre y una acción respecto a aquel que hace que ocurra. En la pasión, la experiencia y el conocimiento adquieren una fuerza inusitada que va del agente al paciente, para decirlo en términos del filósofo francés, y la imagen del que enseña a la comunidad del aula se potencia con una fuerza vital que admira y contagia.<sup>7</sup>

La pasión es una máquina que muestra el segundo atributo de la figura del que enseña: el conocimiento. Si uno va a exhibir un objeto del mundo debe conocer ese objeto y conocerlo implica una relación continua y compleja,

---

<sup>7</sup> Señala Descartes que llamamos “pasiones del alma” a las percepciones o emociones del alma que se refieren particularmente a ella y que son causadas, mantenidas y fortificadas por el movimiento de los espíritus. “Sólo de las pasiones depende todo el bien y todo el mal de este mundo” concluye en el artículo 35. En la primera parte “De las pasiones en general y accidentalmente de toda la naturaleza del hombre”, en el artículo 27: “Definición de las pasiones del alma”, Descartes dice: “(...) se las puede definir en general como percepciones, o sentimientos, o emociones del alma que se refieren particularmente a ella



---

siempre imperfecta que cada docente crea con su materia. Materia implica la materialidad de un objeto que se instala en el mundo, que interfiere la vida y que puede darle un sentido a la condición humana.

Conocer el objeto no indica simplemente tener datos sobre él; conocer la materia de ese objeto implica una definición (o varias) de él, una interpretación dinámica de las marcas históricas de ese objeto, una comprensión multívoca de las diferencias, las naturalizaciones, los cambios. Las estrategias de nuestra pasión puestas a funcionar (apasionarse por el objeto que nos interesa, tomar el trabajo de mostrar a otro la pasión-objeto) conjugan la primera etapa de nuestra actividad. En ese punto, la enseñanza tiene estrategias múltiples que juegan, como pedía Freire, con la inclusión, la participación y el protagonismo de toda la comunidad del aula. Mostrar el objeto, la materia de ese objeto, sus concomitancias y sus particularidades, todo esto resulta un trabajo arduo que nos implica a todos. La figura del profesor, en lugar de marcar su hegemonía como una estrategia de poder, puede transformarlo en un procedimiento participativo en que, como aquellas figuras del modelo arcaico del pastorado, el profesor cambie de lugar todo el tiempo.<sup>8</sup> La figura del pastor tal como la entienden los griegos y los primitivos cristianos (FOUCAULT 2006) o la figura de Sócrates resultan productivas como metáforas para buscar estrategias que hagan de esa comunidad un lugar activo, dialógico y vital.<sup>9</sup> La conversación, como bien

---

y que son motivadas, mantenidas y amplificadas por algún movimiento de los espíritus” (que pertenecen al cuerpo). Luego, artículo 28: “Explicación de la primera parte de esta definición”: “(...) se las puede llamar sentimientos (...) pero con más precisión, emociones del alma (...) esta palabra puede designar todos los cambios que tiene lugar en ella, es decir, todos los diversos pensamientos que le llegan (...) particularmente porque de todas las clases de pensamientos que el alma puede tener ninguno la agita tan fuertemente como estas pasiones” (DESCARTES 1984).

<sup>8</sup> “Creo que con este texto tenemos la sensación en debida forma del tema del pastorado. Para Platón, la cuestión no pasa en absoluto por decir que ese tema debe ser eliminado o abolido por completo. Se trata en cambio de mostrar justamente que, si hay pastorado, éste sólo puede darse, a su juicio, en actividades menores, sin duda necesarias para la ciudad, pero subordinadas al orden del político; dichas actividades son, por ejemplo, la del médico, el agricultor, el gimnasta, el pedagogo. Todos ellos pueden, en efecto, compararse con un buen pastor” (FOUCAULT 2006: 136). En otro texto define: “El papel del pastor consiste en asegurar la salvación de su rebaño. Los griegos también sostenían que la divinidad salvaba la ciudad; y nunca dejaron de comparar al buen jefe con un timonel que mantiene su nave lejos de las rocas. Pero la forma que tiene el pastor de salvar a su rebaño es muy diferente. (...) Se trata de una bondad constante, individualizada y finalizada. De una bondad constante porque el pastor asegura el alimento a su rebaño, cada día sacia su

lo muestra la historia de la cultura, ha sido siempre un ejercicio productivo, solidario y democrático. Horacio González ha señalado:

Una conversación, pues, es una selva de significados y de falsas compuertas que se abren sobre lanzas filosas. Tanto la conversación clásica como la conversación sensual-estético-política, tal la de Proust, se ocupan de señalar que aun produciendo su propia auto-corrección, nunca se cierran sobre significados que no dañen la comprensión y derroquen las éticas argumentativas (...) (GONZÁLEZ 1992: 50).

Esta imposibilidad de clausura que la conversación tiene, esa suerte de fluidez infinita, de ida y vuelta permite, en la escena del aula, incorporar saberes previos y miradas estrábicas donde el error puede encontrar una magnificencia que el acierto no tiene.

En “Vivre sa vie” (“Vivir su vida”, J.-L. GODARD 1962) hay una escena en la cual la protagonista, una prostituta, se encuentra con un filósofo en un café y

---

sed y su hambre. (...) Y una bondad individualizada también, porque el pastor atiende a cada una de sus ovejas sin excepción para que coma y se salve. (...)Y por último, (...), la bondad final. El pastor dispone de una meta para su rebaño” (Cfr. FOUCAULT, Michel. *El sujeto y el poder*. Edición electrónica de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl), Escuela de Filosofía, Universidad Arcis, p. 3. FOUCAULT, Michel. *Omnnes et singulatim*. In: \_\_\_\_\_. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991, p.98).

- <sup>9</sup> En este sentido creemos que la conversación es una estrategia fundamental para lograr esa constitución comunitaria de la clase. La profundidad de la conversación la aprendimos de Macedonio Fernández. La escena de Macedonio con los jóvenes martinfierristas, según cuentan, se desenvuelve dentro de este marco: un viejo silencioso y atento que, al final de una discusión, dice dos o tres frases magistrales que siempre se introducen con la fórmula “Como ustedes sabrán” o “Ya lo decían ustedes”. Uno de esos jóvenes, Jorge Luis Borges, se referirá, en varias oportunidades, a esta escena. Se trata de un lugar sin hegemonías que muestra el punto más alto de un intelectual. La propiedad privada del campo de las ideas es anulada por esta estrategia que le da al otro, irónicamente, el lugar de autor para mostrarle en ese trastocamiento de los roles, la vana fatuidad de la máscara. Si no hay propiedad privada no hay robo. Como señala Horacio González, esta técnica tiene tres elementos: uno irónico, otro democrático y finalmente uno metafísico. En los tres elementos está presente la inversión de las relaciones del yo con el mundo, del yo con los otros. En esas sintonías que el mundo tiene y nos fascinan, me tocó ser jurado del concurso de Claudia Segretin en la Didáctica de nuestra carrera. En su clase expuso con gran eficacia la contundencia de la conversación como estrategia de aprendizaje.

---

se sienta con él para conversar. “Parece aburrirse mucho”, “En absoluto, contesta él”. Está leyendo. “Es mi trabajo”, responde cuando ella le pregunta la razón de por qué lee. El filósofo, entonces, le **cuenta** la historia de la muerte de Porthos, el mosquetero de Dumas. A partir de ahí la conversación “imposible” entre los dos personajes se convierte en un intercambio fluido donde el silencio y la voz, la palabra y la cosa son temas vitales, en definitiva, pura experiencia dialógica.<sup>10</sup>

En este sentido, el relato que Jean Rancière refiere en su libro *El maestro ignorante* (2002) resulta un complemento fundamental para cuestionar nuestro lugar y hacer eficaz el espacio que inventamos en el aula: Joseph Jacotot, en 1818, elaboró una teoría extravagante, que se conoce como “educación universal”, y provocó una revolución en la educación europea: “Quien enseña sin emancipar, embrutece”, señalaba. Todo ser humano, postulaba, tiene la capacidad de instruirse solo, sin maestro. El papel del docente debe limitarse a dirigir o mantener la atención del alumno. Jacotot proscribía a los maestros “explicadores” y proclamaba como base de su doctrina ciertas máximas paradójicas con las que se ganó virulentas críticas: todas las inteligencias son iguales.<sup>11</sup> Rancière nos cuenta:

La revelación que se apoderó de Joseph Jacotot se concentra en esto: es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta *incapacidad* es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye

---

<sup>10</sup> Cfr. VILLAR BIBIÁN 2006.

<sup>11</sup> Al respecto señala Rancière en una entrevista: “la osadía de Jacotot consistió en oponer la ‘razón de los iguales’ a la ‘sociedad del menosprecio’. En realidad, el objetivo de ese apasionado igualitarista era la emancipación. Jacotot pretendía que todo hombre de pueblo fuese capaz de concebir su dignidad humana, medir su propia capacidad intelectual y decidir cómo utilizarla. En otras palabras, se convenció de que el acto del maestro que obliga a otra inteligencia a funcionar es independiente de la posesión del saber. Que era posible que un ignorante permitiera a otro ignorante saber lo que él mismo no sabía; es posible, por ejemplo, que un hombre de pueblo analfabeto le enseñe a otro analfabeto a leer. Y aquí llegamos al segundo sentido de la expresión ‘maestro ignorante’. (...) – Un maestro ignorante no es un ignorante que decide hacerse el maestro. Es un maestro que enseña sin transmitir ningún conocimiento. Es un docente capaz de disociar su propio conocimiento y el ejercicio de la docencia. Es un maestro que demuestra que aquello que llamamos ‘transmisión del saber’ comprende, en realidad, dos relaciones intrincadas que conviene disociar: una relación de voluntad a voluntad y una relación de inteligencia a inteligencia” (RANCIÈRE 2008).

al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural (2002: 8).

La propuesta del maestro Jacotot es desafiante, francamente subversiva, porque altera nuestro lugar de la escena de la clase. Sin poder lograr ese extremo jacobino, su teoría nos lleva a replantear la relación entre conocimiento e ignorancia, entre inteligencia e incapacidad y adjudicarle al alumno una empresa mucho más activa.<sup>12</sup>

En este sentido, preguntarnos qué es el conocimiento resulta una de las derivaciones del planteo. Más allá de la visión empirista de Hume que nos dice que el conocimiento humano se compone de impresiones sensibles y de ideas, que se forman a partir de los datos de los sentidos (sólo conocemos fenómenos), el conocimiento (*cognocere*, que significa entendimiento) es, en definitiva, la captación de las cosas del mundo. Se trata de la famosa triada del conocimiento (la interacción sujeto-objeto-conocimiento).

El conocimiento define además una acción contra la *doxa*, un cuestionamiento de los supuestos y las creencias profundamente arraigados en nosotros que determinan no solamente lo que vemos del mundo, su forma, sino también cómo diseñamos y tomamos acciones en él.

Es evidente que apenas atisbamos las múltiples respuestas a la primera parte de la pregunta: “¿Qué es enseñar?” se abre un campo inagotable de derivaciones y reflexiones. Intentaremos ahora algunas conjeturas para la segunda parte de la respuesta.

---

<sup>12</sup> Una clasificación posible de los Objetos de Conocimientos según sus dimensiones reconoce tres modelos: los *Objetos ideales* son *unidimensionales* porque consisten en una entidad de pensamiento sin sustrato real: por ejemplo, un concepto, un número. Los *Objetos Naturales* son *bidimensionales*, porque son realidades de experiencia que percibimos con nuestros sentidos y que entendemos a través de una estructura lógica que muestra la conexión causal en que consisten, como son: el movimiento de los astros, la caída de los cuerpos, etc. Los *Objetos Culturales* son, en fin, *tridimensionales* porque constan de un sustrato real que percibimos en la experiencia, de un valor expresado en el sustrato espiritual que constituye su sentido y de la correspondiente estructura lógica que relaciona sustrato y sentido, y representa conceptualmente al objeto: por ejemplo, un cuadro, una obra musical, etc.

## Las marcas del objeto literatura

La primera respuesta que se nos ocurre frente a la irreverente pregunta del supuesto estudiante que se atreve a desafiarnos, es recurrir a una definición. “¿Qué es la literatura?”, una pregunta tan amplia que las respuestas, diferentes y heterogéneas, apelan, algunas, a un concepto de mundo, a subrayar una mirada sobre la condición humana, otras, a referir, representar una ideología. Las definiciones varían en el tiempo y exhiben la dimensión histórica del objeto. Nos quedamos con una, no sólo porque nos resulta operativa para nuestra respuesta sino también porque es un homenaje a un pensador que nos ha hecho pensar.

En la lengua, pues, servilismo y poder se confunden ineluctablemente. Si se llama libertad no sólo a la capacidad de sustraerse al poder, sino también y sobre todo a la de no someter a nadie, entonces no puede haber libertad sino fuera del lenguaje. Desgraciadamente, el lenguaje humano no tiene exterior: es un a puertas cerradas. Sólo se puede salir de él al precio de lo imposible: por la singularidad mística, según la describió Kierkegaard cuando definió el sacrificio de Abraham como un acto inaudito, vaciado de toda palabra incluso interior, dirigido contra la generalidad, la gregariedad, la moralidad del lenguaje; o también por el amén nietzscheano, que es como una sacudida jubilosa asestada al servilismo de la lengua, a eso que Deleuze llama su manto reactivo. Pero a nosotros, que no somos ni caballeros de la fe ni superhombres, sólo nos resta, si puedo así decirlo, hacer trampas con la lengua, hacerle trampas a la lengua. A esta fullería saludable, a esta esquivia y magnífica engañifa que permite escuchar a la lengua fuera del poder, en el esplendor de una revolución permanente del lenguaje, por mi parte yo la llamo: literatura (BARTHES 2007: 14).<sup>13</sup>

Esta definición de Barthes, resulta en principio fuertemente política, ya que saca a la literatura de todo esencialismo y sacude la naturalización reductiva acerca del lenguaje (sirve para comunicarnos). De esta manera, muestra sus

---

<sup>13</sup> “Entiendo por literatura no un cuerpo o una serie de obras, ni siquiera un sector de comercio o de enseñanza, sino la grafía compleja de las marcas de una práctica, la práctica de escribir. Veo entonces en ella esencialmente al texto, es decir, al tejido de significantes que constituye la obra, puesto que el texto es el afloramiento mismo de la lengua, y que es dentro de la lengua donde la lengua debe ser combatida, descarriada: no por el mensaje del cual es instrumento, sino por el juego de las palabras cuyo teatro constituye. Puedo entonces decir indiferentemente: literatura, escritura o texto. Las fuerzas de libertad que se hallan en la literatura no dependen de la persona civil, del compromiso político del

epifanías que definen la condición humana. La gratificante inestabilidad de la literatura sobre la vida le da un sentido particular a la experiencia: es posible conjeturar que la literatura es un lugar donde la experiencia adquiere, sobre la marca de época, la forma de un exceso, una posibilidad, un experimento.

Agamben reconoce que ese sentido de experiencia que ahora parece ser un reducto de la literatura (y el arte en general); es una huella específica del pasado por la que el conocimiento se adquiriría a partir de la imaginación: “Pues la imaginación, que actualmente es expulsada del conocimiento como ‘irreal’ era en cambio para la antigüedad, el médium por excelencia del conocimiento” (2001: 25)

Nos interesa subrayar esta segunda nota que Agamben reconoce como fundamento de la experiencia:

Y desde el momento en que la fantasía, según la Antigüedad, forma las imágenes de los sueños, se explica la relación particular que en el mundo antiguo vincula el sueño con la verdad (como en las adivinaciones per somnia) y con el conocimiento eficaz (como en la terapia médica por incubatione) (2001: 25-26).<sup>14</sup>

Según el filósofo italiano, la relación entre verdad, conocimiento e imaginación o fantasía define el mundo en el pasado y, por lo tanto, constituye una nota de la experiencia. La literatura tiene, entonces, un lugar social que se describe en esa eficaz función de consuelo, suspensión del tiempo real y experiencia como imaginación y conocimiento (BACHELARD 1975).<sup>15</sup>

---

escritor, que después de todo no es más que un ‘señor’ entre otros, ni inclusive del contenido doctrinario de su obra, sino del trabajo de desplazamiento que ejerce sobre la lengua: desde este punto de vista, Céline es tan importante como Hugo, Chateaubriand o Zola. Lo que aquí trato de señalar es una responsabilidad de la forma; pero esta responsabilidad no puede evaluarse en términos ideológicos; por ello las ciencias de la ideología siempre han gravitado tan escasamente sobre ella. De estas fuerzas de la literatura quiero indicar tres, que ordenaré bajo tres conceptos griegos: *Mathesis*, *Mímesis*, *Semiosis*” (Cfr. BARTHES 2007).

<sup>14</sup> Completamos la cita de Agamben: “Lejos de ser algo irreal, *el mundus imaginabilis* tiene su plena realidad entre el *mundus sensibilis* y el *mundus intelligibilis*, e incluso es la condición de su comunicación, es decir, del conocimiento” (p. 25-26).

<sup>15</sup> La fenomenología se ha ocupado en particular de este modo de la experiencia vinculada más con la imaginación que con “lo real”. Gastón Bachelard, por ejemplo, encuentra en la

## Experiencia literaria y subjetividad

Evidentemente la forma de ese espacio es condición del sentido de la experiencia que se construye. La *erfharung* se hace literatura en el marco de las decisiones que el autor toma. Más fácil que definir las esencias literarias, resulta pensar las acciones y los sujetos de las acciones. El concepto de experiencia está fuertemente unido a la noción de subjetividad. El sujeto se define a sí mismo en la relación epistemológica con un objeto – real o imaginario – que forma parte de la escena de la experiencia (percibida o narrada). En ese marco se diseñan figuras imprescindibles para que la experiencia sea comunicada. Autor, escritor, narrador son evidentemente las figuras que, como un juego de espejos se identifican o diferencian. Si pensamos en sujeto de la escritura o sujeto del relato para hacer una primera diferencia, podemos ya determinar pares de opuestos y complementarios: escritor/ autor; narrador/novelistas por nombrar algunas de las aristas del caleidoscopio.

“El escritor pertenece a la obra”, declara Barthes y pone, en la figura, el acto de escribir. El escritor es la subjetividad definida en la experiencia de escribir, en el acto decisivo, apremiante de hacer escritura de la experiencia del sujeto. La figura del escritor, entonces, marca el carácter de la acción. Escribir es un verbo que impugna, al mismo tiempo, la transitividad de su acción – esto es, el objeto sobre el que se escribe – y su intransitividad – es decir, el propio escritor. ¿Dónde está entonces la voz de la acción de escribir? Es esa voz media por la que la acción del verbo denota al sujeto como una entidad afectada por el proceso marcado por el verbo (BARTHES 1984).<sup>16</sup> La diferencia entre autor y escritor puede residir en la acción del verbo sustentada por el nombre propio en oposición al dueño del libro. La cesura entre una figura y otra se sustenta en el espacio de la escritura. Barthes, Foucault, Chartier y Benjamin distinguen marcas precisas de la transformación histórica de la figura de autor.

---

imaginación la base de la experiencia estética. Para Bachelard, toda experiencia estética es también una forma de conocimiento y la imaginación está indefectiblemente ligada al ensueño como estructura contrarreal. Es factible pensar esta vinculación entre experiencia e imaginación como un hito para entender los cambios históricos de la literatura en la sociedad. Bachelard señala “no es, como lo sugiere la etimología, la facultad de formar imágenes de la realidad, es la facultad de formar imágenes que sobrepasan la realidad” (BACHELARD 1975: 8).

<sup>16</sup> Barthes señala al respecto: “Una vez así definida, la voz media se corresponde por completo con el acto del moderno escribir: escribir, hoy en día, es constituirse en el centro del proceso de la palabra, es efectuar la escritura afectándose a sí mismo, es hacer coincidir acción y afección, es dejar al que escribe dentro de la escritura.” Más adelante Barthes concluye: “escribir se convierte en un verbo medio, cuyo pasado es integrante, en la misma medida en que el escribir se convierte en un entero semántico indivisible; de manera que

Si el matiz de la diferencia entre autor y escritor puede residir en la publicación de la obra, es el nombre propio el que lo constituye en representación social y hace que su vida adquiera visibilidad como marca del mapa cultural. “Entre los millones de huellas dejadas por alguien tras su muerte, ¿cómo se puede definir una obra?” dice Foucault en el *Orden del discurso* (FOUCAULT 1992: 57). Evidentemente la pregunta remite a la decisión de un individuo que se pone a escribir un texto y, entre lo posible (la idea de una obra) y lo real (el texto que comienza a escribir), prescribe para sí la función autor tal como la recibe de su época, tal como le indica su sistema de creencias, su experiencia con el mundo, o, por el contrario, toma la decisión de modificar ese bagaje.

Podemos pensar que la decisión primera – más allá del marco genérico en el que se desarrolle – es la persona gramatical. En general, los filósofos que se han ocupado de la experiencia – Agamben, Gadamer, Benjamin – reconocen, en los textos clásicos en primera persona, la huella fundante del relato de la experiencia. Las *Confesiones* de San Agustín o los *Essais* de Montaigne, las *Confesiones* de Rousseau son ejemplos de esa relación directa entre experiencia y relato de la vida.

Desde nuestra perspectiva, el autor es la primera concesión que un hombre debe permitirse para hacer de la experiencia, lenguaje. En ese caso, la figura de autor no es un previo, una marca anterior de la obra sino una figura que se desliza por los surcos de la escritura. El autor se constituye en ese hombre que escribe y convoca – en un rito que no cesa nunca de actualizarse en la escritura – a la última figura del caleidoscopio que define la experiencia literaria: el lector.<sup>17</sup> La tercera persona, en cambio, como reclama Ricardo Piglia en sus propuestas futuras, permite la ficción imposible de “*j’est un autre*”.

En su libro *Profanaciones*, Giorgio Agamben (2001) retoma la tesis foucaultiana de que el autor es una función en el texto y por lo tanto no precede a la obra. El nombre propio es el borde entre su figura social y la obra. Su relectura de Foucault le permite diseñar mejor las notas de la categoría de au-

---

el auténtico pasado, el pasado correcto de este nuevo verbo (...) Así pues, en este *écrire* medio, la distancia entre el que escribe y el lenguaje disminuye asintóticamente.” (BARTHES 1984: 31-32).

<sup>17</sup> A diferencia de Foucault, Barthes reconoce el distanciamiento (al modo brechtiano) de la figura del autor (“se empequeñece como una estatuilla al fondo de una escena literaria”, declara). Para él, su sucesor es el escritor puesto en la escritura. “Como sucesor del Autor, el escritor ya no tiene pasiones humanas, humores, sentimientos, impresiones, sino ese inmenso diccionario del que extrae una escritura que no puede pararse jamás” (BARTHES 1984: 70).



---

tor (su definición es similar a la de escritor para Barthes). El autor en la obra es, al mismo tiempo, una presencia y una ausencia. No se trata ya de dos momentos consecutivos, dos instancias de lo literario – autor y obra – sino de un mismo movimiento, único y paradójico, que da cuenta de la relación entre vida y literatura.

“El autor señala el punto en el cual una vida se juega en la obra [...] por esto el autor no puede sino permanecer, en la obra, incumplido y no dicho” declara Agamben (2005: 90) y define una ética particular que es, como toda ética, una decisión. Una vida ética es aquella que acepta ponerse en juego en la obra. De este modo, creemos que la experiencia de esa vida – el sentido de la vida que encuentra en los acontecimientos que vive – se pone en juego en la obra y es, desde ese momento, una vida literaria. “Vida literaria” es, para nosotros, la expresión de un sentido de la experiencia que se trasmuta – como una alquimia – en literatura.<sup>18</sup>

Los marcos conceptuales que los profesores en el aula desarrollamos (géneros literarios, narrador, yo lírico, cronotopos y otras técnicas afines) resultan tecnicismos vacuos si no podemos mostrarlos como artificios técnicos por los cuales el escritor toma decisiones y diseña su vida literaria. En cada decisión está la postulación de la literatura como una actividad de la vida de un hombre.

### **Experiencia literaria**

La experiencia literaria se funda en esos dos movimientos humanos: interpretar el mundo y contarlo. Escribir es, entonces, construir una jerarquía nueva de la experiencia que implica esa relación con un estado de la lengua. La literatura juega en el límite de ese relato social. En principio, la experiencia literaria nos muestra como lo imposible está cifrado en la tradición. Cuando algún imposible literario se hace posible, estamos en presencia de una transgresión de los usos convencionales y, por tanto, del horizonte de expectativas de la comunidad literaria (Tinianov basa su teoría de la evolución literaria en esa relación).<sup>19</sup> Así podemos ver cómo varios géneros se constituyen sobre la imposibilidad científica o lógica: tal es el caso de las utopías, la ciencia-ficción o el fantástico.

---

<sup>18</sup> “¿Pero de qué modo una pasión, un pensamiento podrían estar contruidos en una hoja de papel?” Se pregunta Agamben (2001: 12).

<sup>19</sup> ¿Acaso no es imposible pensar el Quijote en el momento de auge de las novelas de caballería?

A partir de sus experimentos cotidianos, ahora ese sujeto se ha transfigurado en un ente de ficción y, a partir de ese proceso alquímico, ha diseñado una nueva forma de la experiencia. De la experiencia vivida a la experiencia literaria, la primera persona define el ejercicio de la “vida literaria” y la tercera persona, hace experimento, distancia comprensiva y “humanismo del otro” para decirlo en términos de Levinas. El movimiento de traslación entre vida y literatura constituirá una política de traducciones de un lugar a otro.

### El lector y el estudiante

Ampliando estas consideraciones y en relación con el ámbito de la escuela, es importante considerar que nuestros alumnos tienen ideas, representaciones y concepciones previas acerca de qué es la literatura, originadas en sus experiencias culturales dentro y fuera de la escuela. Seguramente estas influirán en el momento de enfrentarse con un texto literario durante una situación de lectura. La posibilidad de la discusión de esta “enciclopedia personal” incidirá sobre las prácticas de lectura en el aula. La particularidad más evidente de la experiencia literaria reside en esa extraña familiaridad con el material de la literatura. Como decíamos antes, si un autor decide experimentar con un estado de la lengua, el lector deberá confrontar la distancia que existe entre ese estado y el propio. Evidentemente, la poesía, en la tradición literaria, resulta el marco donde el poeta se ha permitido experimentar y construir un estado lingüístico (las licencias poéticas son esas habilitaciones del experimento con el lenguaje).<sup>20</sup> Si experimentar, implica – como señala Gadamer – la conciencia vuelta sobre sí misma, la experiencia literaria define el marco de los posibles de esa conciencia. En este punto, la experiencia literaria se separa de la tradición literaria, de los marcos genéricos y adquiere una dimensión propia y futura.

Philippe Sollers en un artículo ya clásico de los años sesenta provocaba de esta manera: “Nadie enseña literatura: se enseña a anestesiarse la violencia que encubre la literatura” (1992: 66-69).

El punto al que Sollers nos lleva es el de la especificidad literaria, es decir, esa singularidad que es siempre una tensión entre la identificación y la extrañeza. Esa tensión es la que nos lleva a concluir cuán arbitraria puede ser la tradición escolar de manuales y *curriculas* que ensaya una suerte de paradigma fuerte,

<sup>20</sup> En la literatura argentina, Oliverio Girondo lleva el experimento con la lengua al punto extremo de inventar un lenguaje que se hace poesía en *En la masmédula*. Como los utopianos del relato de Moro, Girondo construye con los restos del lenguaje viejo, uno nuevo.

de modelo estratificado (lingüístico, semiótico, hermenéutico) para mostrar la literatura. Vale la pena recordar cuando enseñar literatura era un ejercicio positivista e historicista donde interesaban más los datos de un biografismo inconducente o cuando el ejercicio exagerado del estructuralismo llevaba a una suerte de disección puntillosa, presumidamente científicista que desarmaba el texto mediante la fuerza ejecutora del rompecabezas. Un álgebra de estructuras que medía una abstracción y que alejaba la literatura de la vida. La mirada fenomenológica de la literatura nos parece un modo posible para recuperar el hecho literario como una epifanía de la lectura en el aula. Exorcizadores o magos, como Sarmiento, evocamos una figura y su obra, esto es, hacemos presente una vida literaria. El tiempo de la lectura es casi como un tiempo ritual, que va en contra de la aceleración actual. En ese sentido, no es necesario ningún tipo de valoración sobre la diferencia entre el tiempo de la lectura y el tiempo de la vida actual. “Leerás más como un lento venir viniendo que como una llegada”, nos proponía el vanguardista irreverente Macedonio (1996: 119). Como la *Lectio Divina* cristiana, la lectura se torna experiencia morosa y nos redime de lo humano al permitirnos construir un nuevo humanismo.<sup>21</sup> La experiencia de la lectura se vuelve sobre sí misma y es reveladora de un tiempo sin prisa, de un ritmo.

Volvemos al punto de partida: la experiencia. Tal vez lo que debemos enseñar es la experiencia de leer literatura como una experiencia singular, específica. Una experiencia que requiere de un trabajo, un esfuerzo peculiar y también, de un tiempo puro donde el presente es una franja que se ensancha y ralentiza la marcha del mundo. Ese fenómeno, que es una epifanía decíamos,

---

<sup>21</sup> La *Lectio Divina* es una lectura individual o comunitaria de un pasaje más o menos largo de la Biblia, entendida como Palabra de Dios, y que se desarrolla bajo la moción del Espíritu en meditación, oración y contemplación. El monje Guido, el Cartujano, en el año 1150 escribe un pequeño tratado, *La escala del Paraíso*, en el que distingue cuatro momentos de la *Lectio*: *lectio, meditatio, oratio, contemplatio*. Utiliza la siguiente imagen como forma explicativa de estos pasos: “Leer la Palabra de Dios sería como subir una escalera en la que vamos acercándonos a Dios y debemos bajar de nuevo para poner en práctica y aplicar lo que la Palabra dice en nuestra vida”. Posteriormente se agregan otros pasos: *Statio-Lectio-Meditatio-Oratio-Comtemplatio-Discretio-Collatio-Actio*. Nos interesa subrayar esa demora, esa disposición al lento fluir del tiempo que implica leer el texto sagrado, que involucra la subjetividad del lector y lo separa del “yo” de la vida cotidiana. Por casualidad, encontramos en la catedral de nuestra ciudad una exposición acerca de la Biblia. Uno de los apartados fundamentales de la galería es el modo de lectura de la Biblia. El sacerdote, que oficiaba como guía de la exposición, puso particular énfasis en marcar el ejercicio laborioso que supone ser lector de un texto sagrado.

resulta el desafío docente al que nos dedicamos. Debemos ensayar cantos seductores (como Circes momentáneas) que hagan entrar a Teseo a buscar el Minotauro. Y de golpe, el espacio existe, “el como si” de la suspensión está dado. Como profesores tenemos las herramientas: sabemos de las vinculaciones específicas entre la ficción y la realidad, la representación literaria de lo real, la relación del discurso literario con los otros discursos sociales, la compleja trama que une la historia y la literatura, el particular diseño de cada figura de autor que el hombre que decide escribir literatura dibuja, la vida que se filtra en las decisiones literarias (sin la Campaña al desierto, tal vez, no hubiera habido segunda parte de Martín Fierro. Sin Avellaneda, Cervantes no hubiese escrito la segunda parte del Quijote). Sabemos, también que la lectura es un lugar creativo, singular y absolutamente personal. Una pequeña anécdota nos muestra esa singularidad: el episodio del unitario en el Matadero es un acto de violencia. ¿Hasta dónde llega la violencia sobre el cuerpo del unitario? Un estudiante de secundario leyó el límite hasta la violación, un escritor consagrado compartió la misma lectura. Echeverría no escribe ese límite (no puede escribirlo, me aclara Ricardo Piglia, cuando le cuento el relato del estudiante en una mesa de examen), sin embargo, en el exceso de la violencia que el romántico escritor quiere mostrar está presupuesto, entre los pliegues y los hiatos ese plus que un lector de otra época, donde es posible nombrar lo innombrable en el pasado (como los puntos suspensivos en las malas palabras de los federales del matadero). Borges tiene plena conciencia de esa relación extraña entre el acto de escribir y el de leer: “*The reader recreates Shakespeare’s lines; he is, therefore, Shakespeare*”. En su ensayo “Nota sobre (hacia) Bernhard Shaw”, Borges dice al respecto textualmente:

Quienes practican ese juego olvidan que un libro es más que una estructura verbal, o que una serie de estructuras verbales; es el diálogo que entabla el autor con su lector y la entonación que impone a su voz y las cambiantes y durables imágenes que deja en su memoria. Ese diálogo es infinito (1978: 217).

### **Algunas conclusiones**

Hemos intentado, a partir de esta primera pregunta, enhebrar una serie de interrogantes y esbozos de respuestas que tienen como eje la relación entre la acción de enseñar y ese objeto fascinante que es la literatura. Enseñar literatura es un desafío y una pasión intensa que, nos parece, debe descolocar y recolocar; se trata de un movimiento doble que saque a la literatura del “lugar común” en el que socialmente está ubicada. Construir “experiencia literaria”, uno de los objetivos más importantes de todo docente de Letras, exige un trabajo personal con los textos que delimita un universo particular siempre fluctuante,

---

nunca determinado, a veces directamente referido a su época, otras provocadoramente autónomo.

En nuestro caso, nos referiremos a la enseñanza de la literatura argentina que, creemos, debe mostrar una forma particular de nuestro relato de identidad, una manera del uso particular de la lengua, una marca histórica y social de la experiencia de la vida. “Los libros hermosos están escritos en una especie de lengua extranjera”, nos dice Derrida en el epígrafe de este trabajo (2006: 34). La extranjería de la literatura es nuestro desafío y nuestro consuelo.<sup>22</sup>

### **Coda**

Ryszard Kapuscinski (2000), en *Ébano*, su libro de crónicas africanas, nos cuenta un modo particular de la literatura popular de Onitsha, a mediados de los años sesenta.

Onitsha es una pequeña ciudad de Nigeria oriental que albergó el mercado más grande de África, tal vez incluso del mundo que ha creado y desarrollado su propia literatura: la Onitsha Market Literature (Literatura del Mercado de Onitsha). En la ciudad vivían y trabajaban decenas de escritores nigerianos cuyas obras eran editadas por docenas de editoriales del lugar, que tenían en el mercado sus propias imprentas y librerías... “La literatura tiene que cumplir una función”, consideran los autores de Onitsha, y en su mercado transitaba un enorme auditorio que buscaba experiencia y sabiduría. “Quien no tiene dinero para comprarse el folleto o simplemente no sabe leer, puede escuchar su mensaje por un céntimo, porque ése es el precio de la entrada a las veladas con el autor, que a menudo se celebran a la sombra de los tenderetes con naranjas o con batatas y cebollas.” Nos cuenta Kapuscinski. Ese lugar puede leerse como metáfora deseable y convocante de nuestro trabajo en el aula.

### **Referencias bibliográficas**

AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

BACHELARD, G. *La poética del espacio*. México: F.C.E., 1975, p. 8.

---

<sup>22</sup> “La salud como literatura, como escritura, consiste en inventar un pueblo que falta”, señala Derrida en el mismo ensayo (2006).

- BARTHES, Roland. *El susurro del lenguaje*. Barcelona; Buenos Aires; México: [s.n.], 1984.  
 \_\_\_\_\_. Lección Inaugural. In: \_\_\_\_\_. *El placer del texto y Lección Inaugural*. México D.F: Siglo XXI Editores, 2007.
- BENJAMIN, Walter. El arte de narrar. In: *Cuadros de un pensamiento*. Buenos Aires: Imago Mundi, 1992.  
 \_\_\_\_\_. El autor como productor. In: \_\_\_\_\_. *Iluminaciones III*. Madrid: Taurus, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. *Campo intelectual y campo de poder*. Buenos Aires: Folios, 1983.  
 \_\_\_\_\_. *Creencia artística y bienes simbólicos*. Buenos Aires: Aurelia Rivera, 2003.  
 \_\_\_\_\_. La ilusión biográfica. In: RECHERCHE EM SCIENCIAS SOCIALES, 62/63., jun. 1986, *Actas...*, p. 69-72.  
 \_\_\_\_\_. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA, 1999.
- BORGES, Jorge Luis "Nota sobre (hacia) Bernard Shaw", en *Obras Completas*, vol. II, Emecé, Barcelona, 1998, p.217
- DELEUZE, Gilles, *La literatura y la vida*, Córdoba: Alción Editora, 2006,p13
- DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DESCARTES, René. *Discurso del Método Tratado de las pasiones*. Barcelona: Paidós, 1984.
- FOUCAULT, Michel. Seguridad, territorio, población. Trad. Horacio Pons. In: CURSO en el collège de France 1977-1978. México: FCE, 2006, p. 136.  
 \_\_\_\_\_. Verdad, individuo y poder. In: \_\_\_\_\_. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991, p. 142.  
 \_\_\_\_\_. *El sujeto y el poder*. Edición electrónica de www.philosophia.cl, Escuela de Filosofía, Universidad Arcis, p. 3.  
 \_\_\_\_\_. *Omnes et singulatim*. In: \_\_\_\_\_. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991, p.98.  
 \_\_\_\_\_. El orden del discurso. Trad. Alberto González Troyano. Buenos Aires: Tusquets Editores, 1992.
- GONZÁLEZ, Horacio. *La ética picaresca*. Montevideo: Altamira, 1992.P.50
- KAPUSCINSKI, Ryszard, *Ebano*, Barcelona: Anagrama, 2000
- FERNÁNDEZ, Macedonio. *Museo de la novela de la eterna*. 2. ed. crítica. Ana María Camblong y Adolfo de Obieta (Coord.). Madrid; París; México; Buenos Aires; São Paulo; Rio de Janeiro; Lima: ALLCA XX, 1996. (Colección Archivos: 2. ed.; 25).
- RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Clarín, Buenos Aires, mayo 2008. ADN Cultura. Entrevista concedida a Luisa Corradini.

---

\_\_\_\_\_. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 2002.

SOLLERS, Philippe. Notas sobre literatura y enseñanza. In: BOMBINI, Gustavo (Comp.). *Literatura y Educación*. Buenos Aires: CEAL, 1992.

TRIANA, Israel Mazarío. Enseñar y aprender: conceptos y contextos. In: CENTRO DE ESTUDIO Y DESARROLLO EDUCACIONAL. Universidad de Matanzas, [s.d.].

VILLAR BIBIÁN, Javier. *Análisis intertextual Vivre sa vie (1962, Jean-Luc Godard)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid - Departamento de Comunicación Audiovisual, junio 2006.

## Debates de la actualidad: literatura y formación de profesores

Silvia Cárcamo<sup>1</sup>

**Resumen:** En el contexto de los cambios ocurridos en el campo de la cultura, la pérdida del valor social de la literatura obliga a colocar en otros términos la razón de ser de los estudios literarios en la formación de los profesores. Se hace preciso considerar a la literatura como una práctica cultural y social decisiva en la formación del docente y como una experiencia enriquecedora que tiene lugar en el espacio de la clase. La discusión de las teorías contemporáneas que indagan el fenómeno literario en toda su complejidad, relacionada con la didáctica y la práctica, se muestran indispensables en la formación del profesor.

**Palabras clave:** Literatura – Formación del docente – experiencias culturales

**Abstract:** In the context of changes in culture, the loss of the social value of literature leads us to put in other terms the reason for existence of literary studies in teacher training. We must consider literature as a essential cultural and social practice and an enriching experience that happens in the classroom. The mobilization of adequate contemporary theories that ask the literary phenomenon in all its complexity, in connection with the teaching and practice, have proven essential in the formation of teachers.

**Keyword:** Literature – Formation of teachers – Cultural experiences

De la compleja historia que decidió el rumbo de la modernidad cultural heredamos la convicción de que la literatura es una práctica de lenguaje diferenciada y privilegiada respecto a otros tipos de producción discursiva. Esa idea rigió la organización de los Cursos de Letras en sus diferentes modalidades lin-

---

<sup>1</sup> Doctora em Letras Neolatinas. *Universidade Federal do Rio de Janeiro*.  
silviacarcamo@globo.com



---

güísticas, como lo dejaría en evidencia un análisis superficial de sus *curricula*. A modo de ejemplo, y tomando como referencia los cursos de Portugués-Español de las universidades públicas y de facultades particulares del Estado de Rio de Janeiro, se constata, por la carga horaria total de las asignaturas de literatura, que los proyectos que los concibieron habían previsto un profesor con formación literaria.

Ese lugar atribuido a la literatura justifica la reflexión sobre una serie de cuestiones que suelen debatirse en los foros que congregan a los profesores, y de manera más restricta, más o menos informal, en las instituciones en las cuales aquellos actúan. En los debates alrededor de algunos aspectos esenciales como lo son los objetivos de las asignaturas específicas, los programas, las metodologías, los materiales, los recursos y las formas de evaluación, la experiencia no pesa menos que la teoría. Sabemos que alumnos y profesores acumulan experiencias que merecen ser discutidas a la luz de los conocimientos que provienen de los estudios literarios. Si es cierto que estos últimos nutren los enfoques a partir de los cuales se concibe la literatura en cada asignatura, también sabemos que no constituyen asuntos insignificantes la organización de contenidos más adecuados, los recortes más convenientes y las actualizaciones metodológicas. Importan, además, las expectativas, los deseos y las necesidades de los sujetos que participan del proceso educativo.

Pero al lado de la relevancia e inmediatez de esos aspectos constitutivos del quehacer del profesor de literatura, se desarrolla otro debate que afecta de manera visible en la contemporaneidad al campo de la enseñanza de la literatura, tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras. Me refiero al cuestionamiento del que fue objeto la propia literatura. Por ello me parece necesario discutir también el modo en que la situación de la literatura en el mundo contemporáneo lleva a repensar su lugar y su sentido en la formación del profesor. ¿Cómo seguir justificando la necesidad de una sólida formación literaria del profesor en el mundo dominado por la imagen, la percepción simultánea, las redes y la fragmentación? ¿Cómo proponer una conexión entre el mundo de los conocimientos literarios y la práctica real de profesores que deberán lidiar con alumnos que viven en el predominio de la imagen y del tiempo acelerado de la comunicación inmediata?

La lógica cultural del mundo contemporáneo le lleva a afirmar al crítico alemán Andreas Huyssen que las barreras entre la cultura erudita y la cultura de masas son algo del pasado porque todos estamos en la cultura de masas. Todos vamos al cine, todos hablamos de la televisión, todos estamos permanentemente conectados a la internet. La misma posición fue defendida por el crítico y escritor español Félix de Azúa, para quien las distinciones con las que trabajaba un pensador como Adorno no corresponden ya al mundo actual, cuando todo es industria cultural. La lógica cultural de la actualidad, estimulando las incorporaciones, las mezclas, los diálogos, rige también en el ámbito es-

colar, mundo propio y al mismo tiempo siempre sensible a lo que sucede alrededor. Como escribió Roxana Morduchowicz, autora de *Los adolescentes y las redes sociales*,

No se trata de elegir entre el libro, el diario, la televisión, una revista, el cine o internet. Para fortalecer su capital cultural y asegurar su inclusión social, los adolescentes necesitan acceder a una diversidad de bienes culturales y aprender a diferenciarlos, analizarlos, compararlos, hacer sus propias búsquedas y tomar decisiones respecto a las respuestas que encuentran (MORDUCHOWICS 2012: 1).

La perspectiva de la investigadora comienza por no ignorar las condiciones reales del contexto escolar, evitando el alarmismo y la reacción defensiva, reconociendo, principalmente, que los jóvenes construyen el capital cultural también fuera de la escuela y que la conveniencia de la apropiación de la tecnología ya no se discute. Más importante que juzgar prácticas culturales es entender que se trata de “modos de ser” contemporáneos.

Durante el *XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol* realizado en 2011 en la Universidade Federal Fluminense (UFF), la profesora Magnólia Brasil, de la propia UFF, y el profesor Mario González, de la Universidade de São Paulo (USP), expusieron sus puntos de vista sobre la enseñanza de las literaturas hispánicas en Brasil. Esos textos escritos por colegas de larga y destacada trayectoria en Brasil en el área das Literaturas Hispánicas son una referencia inicial muy próxima. Bajo el título de “La literatura de lengua española en los cursos fundamental y medio: ¿eso importa?” Magnólia Brasil centró su exposición en las problemáticas que afectan especialmente al profesor que trabaja con alumnos de esos niveles de enseñanza. Para ese profesor, el principal desafío consiste en despertar en el niño, en el adolescente y en el joven la pasión por la lectura del texto literario, sentimiento necesario para garantizar la existencia del futuro lector adulto de novelas, de cuentos, de poesía. “El placer de la lectura” como un paradigma más válido que el historiográfico es una posición apoyada por muchos profesores. En una institución en la cual, como señalaba Barthes, no está previsto el deseo y el placer, hablar de “placer de la lectura” significa imaginar la educación relacionada a otros órdenes de la vida que no pertenecen meramente a lo racional y a lo intelectual. Una profesora argentina del área de Letras y Educación declaraba para un artículo de periódico que era indispensable el propio placer del profesor, ya que “sólo puede transmitirlo si él no lo perdió” (SAN MARTÍN 2007:2).

Magnólia fue más allá de la propuesta anunciada en el título de su texto al traer a la audiencia una reflexión profunda sobre el papel esencial de la lite-

---

ratura en cualquier momento de la vida. La literatura no importaría apenas para la formación intelectual y cultural del alumno. La literatura sería antes que nada una experiencia fundamental puesto que “el texto literario funciona como medio de sensibilización, de fruición, de placer.” Contagiada por el lenguaje poético que defendía, ella expresaba lo siguiente: “La lectura que lleva a otra lectura va tejiendo la red invisible del conocimiento, del descubrimiento, la que amplía la mirada, abre una ventana para el mundo, o mejor dicho: abre el mismo mundo” (BRASIL 2011)

En el texto “En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la universidad brasileña”, Mario González retomaba la frase de su maestro Antonio Candido que afirmaba “*A literatura não se ensina: se pratica*”.

Escritos a partir de la experiencia y de la memoria, sin escamotear la subjetividad que necesariamente los atravesaba, los textos de Magnólia Brasil y de Mario González valorizaron de manera enfática la literatura como práctica, como algo compartido entre los alumnos y el profesor, como algo que acontece en la sala de clase. Las dos exposiciones entraban en consonancia con la idea de Paul de Man según la cual la única enseñanza posible de la literatura es aquella que pasa por la experiencia misma de la literatura, para usar las palabras con las cuales Roberto Retamoso sintetizaba la convicción central del crítico francés. Debo esclarecer que en el presente texto estoy dispuesta a reiterar el optimismo sobre el papel reservado a la literatura en la formación de los profesores, una feliz coincidencia de las intervenciones que acabo de comentar.

Al trazar la historia vivida de la enseñanza de la literatura en el contexto del Curso de Letras de Español en la USP, Mario González describió una situación que puede parecer sorprendente en los días actuales. Todavía en la década del sesenta las asignaturas destinadas a la enseñanza de la literatura ocupaban un lugar de incuestionable privilegio en relación a las de contenidos lingüísticos. Tal situación incidía en el cuadro docente. Conformando una estructura piramidal, algunos profesores colaboraban con las clases del “catedrático”, mientras los otros, de menor prestigio, enseñaban la lengua española para que los alumnos pudiesen tener acceso a la comprensión de las clases de literatura. El conocimiento de la lengua cumplía un papel de mero instrumento al servicio de la enseñanza de la literatura. La centralidad de esta última en la carrera de Letras era seguramente congruente con el prestigio y el valor atribuido a ella fuera de la universidad.

Muchos reconocen en el presente indicios que muestran claramente la pérdida del valor social de la literatura. Jean-Marie Schaeffer prefiere diferenciar la crisis de los estudios literarios de la crisis de la propia literatura. La hipótesis que defenderá a lo largo de su libro afirma que “si acaso hay crisis, se trata más bien de una crisis de los estudios literarios. Triple crisis, en realidad, que

afecta a la vez la transmisión de los valores literarios, el estudio cognitivo de los hechos literarios y la formación de los estudiantes de literatura” (SCHAEFFER 2013:10). Aunque señalando la falta de indicios de la desaparición de la literatura, había admitido en un párrafo anterior “el lugar *relativo* que ocupa [la literatura] en la vida cultural”, debido a que “otros soportes, como el cine, aseguran ahora y en adelante una parte de las funciones sociales anteriores” (SCHAEFFER, 2013:9). No estamos frente a una estricta novedad: se trata, como sabemos, de un proceso que se remonta a las últimas cuatro décadas, por lo menos, y está directamente vinculado a las fabulosas transformaciones técnicas que propiciaron otros parámetros culturales. En nuestros días el asunto motiva la discusión en ámbitos universitarios y parauniversitarios, entre ellos el del periodismo cultural.

Luis Augusto Fischer, profesor de Literatura Brasileña en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, llamó la atención sobre el desprecio por la historia de la literatura en las pruebas de ingreso a las universidades en Brasil. Para Fischer, el análisis de dichas pruebas pone en evidencia el hecho de que el texto literario es tratado “*como apenas um texto entre outros, coloca um poema de Drummond no mesmo patamar que um anúncio de remédio e um cartaz contra o cigarro, sem nenhum contexto.*” (FISCHER 2011) Frente a ello, Fischer sugiere no perder de vista que las clases de historia de la literatura eran el mejor y a veces el único acceso al mundo de la cultura letrada ofrecido por la escuela. Argumenta que, por lógica, desaparecida de las pruebas que permiten el ingreso a la universidad, la literatura desaparecerá del campo del interés escolar.

Coincide con las preocupaciones del crítico las posiciones que viene defendiendo en Argentina, desde la década del noventa, el profesor Gustavo Bombini, en ámbitos públicos y desde las cátedras de Didáctica de la Lengua y de la Literatura en las universidades de Buenos Aires y de La Plata. Bombini y su equipo de investigadores profundizaron las problemáticas relacionadas con la literatura, la didáctica y la formación de los profesores. Su libro de 2004, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)* presenta cuestiones esenciales que sólo pueden ser formuladas cuando los campos de la literatura y de la educación se encuentran. La historia de la enseñanza de la literatura en Argentina le obliga a reparar en el proceso de formación de la literatura como institución social. Como tantas instituciones y nociones – la escuela, la familia, la infancia, el alumno – también la enseñanza de la literatura fue “naturalizada”. La intención de Bombini es reubicarla en la historia, provocando la emergencia del vínculo de esa construcción cultural con los otros discursos y acciones decisivos en la formación de la nación moderna.

Bombini y otros investigadores asumen el desafío de enfrentar la tensión instalada siempre que se intenta pensar conjuntamente la literatura, la formación de profesores y la práctica docente. La enseñanza de la literatura se

---

presenta como una tarea problemática y compleja que exige no ignorar los debates contemporáneos sobre la literatura en la actualidad y tampoco desconocer la práctica de la sala de clase. Extrañamente, como destaca Bombini, los estudios sobre el campo literario o cultural desconsideran la historia de la enseñanza formal de la literatura.

En los últimos años, y en relación a los comentarios de Fischer sobre la evaluación de los alumnos como condición del acceso a la universidad, Bombini constata las operaciones de desplazamiento que condujeron a la pérdida del peso de la literatura, sustituida por los estudios de los lenguajes a partir de los años noventa del siglo pasado. Triunfante el imperativo de la utilidad, de la eficacia y de la funcionalidad, impuesta la lógica del pragmatismo, la literatura y la ficción quedaron relegadas al campo de la excentricidad, de la marginalidad y de la inutilidad.

Por ello mismo se hace imperioso el cuestionamiento de tal lógica, partiendo del principio que considera a la literatura como una práctica cultural y social fundamental que se enseña y se experimenta. Hacer equivaler la literatura, especialmente las grandes obras del canon clásico y moderno, a los otros tipos de discursos (recetas de cocina, instrucciones de uso de aparatos, para repetir los ejemplos de Bombini) es provocar una reducción grave, de efecto empobrecedor. Igualar textos literarios a las noticias de diarios o a propagandas, con el argumento de que todos ellos deben ser entendidos como modos de narrar, propicia, de manera general, el relegamiento de la literatura. Diferenciamos, sin embargo, ese decreto de expulsión de la literatura de aquellos procedimientos de mezcla y desjerarquización, de diálogo enriquecedor que identifiqué al comienzo como “modos de ser” de lo contemporáneo. Como vimos, no se corría el riesgo de eliminar la ficción sino, por lo contrario, de potenciarla.

Hay un momento luminoso de un libro antiguo de Harald Weinrich que resulta fascinante. En “Estructura y función de los tiempos en el lenguaje”, obra de la década del sesenta, retomada, como se sabe, por Paul Ricoeur, Weinrich argumentaba que, para el desarrollo del niño era esencial la experiencia de haber oído ficción. Él aprende por la ficción, como el adulto continuará aprendiendo durante toda la vida, a liberarse de las necesidades inmediatas y a prescindir de sí mismo por unos momentos; es la experiencia de entrar, no en otro tiempo, sino en otro mundo, de practicar la imaginación sin la cual el pensamiento es imposible. Vivir acaso la experiencia de ser otro, experimentar, sin duda, los otros mundos posibles. Por otro lado, la experiencia de situarse en el lugar del otro representa un ejercicio de tolerancia y solidaridad.

La “espontánea suspensión de la duda” de la que hablaba Jorge Luis Borges, interpretando a su modo la famosa expresión de Coleridge (“willing suspension of disbelief”) es altamente formadora. Antoine Compagnon observa que

Segundo o modelo humanista, há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (talvez não apenas por ela, mas principalmente por ela), um conhecimento que só (ou quase só) a experiência literária nos proporciona. Seríamos capazes de paixão se nunca tivéssemos lido uma história de amor, se nunca nos houvessem contado uma única história de amor ? (COMPAGNON 2003: 36)

La propia subjetividad moderna, como también nos recuerda Compagnon, fue posible por la experiencia literaria; allí el lector es “el modelo de hombre libre” (COMPAGNON 2003: 36). Tanto las observaciones de Weinrich como las reflexiones de Compagnon argumentan a favor de la literatura, y en consecuencia, a favor de la valorización de los estudios literarios en la formación del profesor, a pesar de que la literatura dejó de ser, hace mucho, el modelo de la lengua culta. Como estudió Geraldine Rogers, en “Ser políglota y tartamudo: los derechos del poeta sobre la lengua”, tomando específicamente el caso de Argentina

A comienzos del siglo XX, la élite letrada todavía creía que la literatura – solidaria con la ley del Estado – debía ofrecer un modelo de lenguaje. Poco a poco se va imponiendo, sin embargo, la idea del derecho del escritor a crear “un lenguaje dentro del lenguaje, nacido de la lengua común, y sin embargo, distanciado de ella (ROGERS 2011: 48).

La literatura no proporciona, como lo era hasta el siglo XIX, “el modelo a imitar”. Todos sabemos que los diccionarios y las gramáticas casi no registran los usos literarios. Creo que acertamos al afirmar que el modelo de la lengua culta escrita y de las normas de la buena expresión está en los manuales de estilo de los grandes periódicos.

Nada de lo dicho en el párrafo anterior significa que se deba disminuir el valor atribuido a la literatura en la formación del profesor. Pero el enunciado anterior hace de cuenta de que sabemos lo que es la literatura o supone que la palabra remite a un referente inequívoco. Ya Roland Barthes hacía notar en “Reflexiones acerca de un manual” el hecho de que una de las censuras de los manuales de historia literaria consistía en nunca definir a la literatura como concepto. A favor de la experiencia y del placer estéticos, y poniendo en entredicho el paradigma historiográfico tradicional, Barthes destacaba que “La historia de la literatura es un objeto esencialmente escolar, que precisamente solo existe por su enseñanza” (BARTHES 1988: 53).

Por ahora digamos que, tal como podemos constatar por la lectura de los programas de las asignaturas que cursan los futuros profesores en Brasil,

---

está previsto el conocimiento de los clásicos o de las obras clásicas. Y apenas decimos “obras clásicas” o “autores clásicos” debemos reconocer que no faltan especulaciones acerca de lo que serían una obra clásica o “un clásico”, y que la problemática remite a la controvertida discusión del canon. Y todavía está para ser pensada la sugerente idea de Borges según la cual el valor no estaría concentrado apenas en algunas creaciones supremas sino diseminado en momentos esplendorosos y puntuales de muchas obras literarias. Presentadas esas consideraciones, debemos admitir que nadie duda de que la tradición de la picaresca, el Quijote, el teatro del Siglo de Oro, pertenecen al grupo de las obras que permiten lecturas infinitas, una condición de los clásicos, según leemos en el célebre libro de Italo Calvino.

Los programas de las asignaturas en los Cursos de Letras, incluidos también los de literaturas extranjeras en Brasil, tomaron como referencia, en principio, el canon de las historias literarias nacionales. La revisión de los programas de los cursos Portugués-Español permite reconocer también el canon de la literatura contemporánea en las asignaturas de literatura española e hispanoamericana: de Lorca y Cernuda a García Márquez y Carpentier. En el artículo en el que trataban de la enseñanza de las literaturas hispánicas en Brasil, Elena Palmero González y Aimée González Bolaños sugerían privilegiar obras contemporáneas con mayor capacidad de interpelación en el presente, sin perder de vista la unidad compleja de la cultura literaria hispánica, atendiendo especialmente a su variedad. Era también recomendado, en ese artículo titulado “Literatura y lengua en diálogo”, el enfoque contrastivo con el proceso de las literaturas portuguesa y brasileña, orientado según una visión más completa e integradora.

Es necesario en la formación del profesor el estudio de perspectivas críticas que permiten leer los textos, trabajar y escribir sobre ellos. En esa práctica el alumno y futuro profesor estará transitando por territorios de la lengua. La familiaridad con las teorías contemporáneas que indagan aspectos esenciales del fenómeno literario en toda su complejidad es indispensable: las cuestiones relativas al texto, a la autoría, a la recepción, a los referentes, a la literatura como institución social, con especial atención a los modos de concebir la relación entre el mundo cultural, el texto y la vida social. De esa necesidad de incorporar criterios de la teoría literaria, sin dejar de lado la conexión con las preocupaciones del campo de la didáctica y de la práctica, escriben Martina López Casanova y Adriana Fernández Manantial en “Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica”.

La propuesta de pensar cuestiones de literatura en diálogo con el pensamiento contemporáneo se justifica más aun cuando se piensa en la banalización a la que es sometida la cultura en algunos manuales de enseñanza de la Lengua. Como expuso Pablo Gasparini (2009) en su artículo “El etnotipo

latinoamericano en los textos de ELE: análisis de dos casos”, en dichos manuales abundan la reproducción de prejuicios y clichés inaceptables en la actualidad.

Los trabajos de investigación que indagan sobre los modos en que los alumnos asimilan y son capaces de instrumentalizar los conocimientos teóricos aprendidos en la universidad interesan para considerar la formación del profesor. En el texto “La escuela interpela a la teoría”, las profesoras Mónica Bibbó y Paula Labeur de Didáctica Especial y Práctica de Enseñanza en Letras, de la Universidad de Buenos Aires, constataron las dificultades de los alumnos para apropiarse de las perspectivas teóricas estudiadas en la universidad cuando se trata de preparar sus propias clases. Las investigadoras levantaron la hipótesis de que el alumno recupera lo que aprendió en un sentido práctico en términos de Pierre Bourdieu. Ignorando lo aprendido como teoría, vuelve a su “autobiografía escolar”, repitiendo aquello que vio hacer cuando era alumno. En la situación descrita por Bourdieu, es común que se produzca la emergencia de parámetros internalizados en el pasado.

Vinculado a ese problema está la queja de los profesores que identifican las limitaciones del alumno que llega a la universidad, un problema que merece una respuesta más elaborada que el simple lamento. Es difícil no estar de acuerdo con la posición de Paula Carlino defendida en el libro que lleva el sugestivo título de *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Para Carlino el error radica en dar por sentado que los alumnos saben lo que todavía ignoran por carecer de la experiencia académica: en nuestra área, les resultan ajenas, por ejemplo, la lectura de textos literarios y críticos y la escritura de textos académicos.

Insistimos en que el profesor adquiere formación literaria leyendo básicamente autores del canon a partir de perspectivas teórico-críticas. Pero se impone en este momento preguntarse si es posible aislar la literatura o las grandes obras separándolas del resto de la cultura. ¿Dejaremos el cine, las creaciones híbridas que incluyen palabra e imagen, las múltiples manifestaciones de la cultura juvenil como materiales de uso exclusivo de las clases del aprendizaje de la lengua? No sería correcto ignorar la prodigiosa reconfiguración de la cultura que tuvo lugar en las últimas décadas, objeto de interpretaciones y especulaciones en el campo de la crítica.

Si descartamos el lamento y el pesimismo, es posible imaginar, con Antonio Monegal, una formidable expansión del campo de la literatura. Las relaciones de la literatura con las artes visuales, con la cultura de masas, con las tecnologías digitales, conducen a pensar en otra lógica cultural que es la propia de nuestra época. El crítico Juan Carlos Rodríguez, al intentar sintetizar los cambios a los que nos referimos interpretaba que “las propias teorías literarias se habrían extendido más allá del objeto literario. Esto es un síntoma crucial. Si las teorías literarias ya no son propiamente “de la literatura” es porque todo se ha



---

“literaturizado” (RODRÍGUEZ 2000: 181). Como tantas veces se dijo, nunca fue tan fuerte y verdadera la idea de que el mundo tomó la forma de un texto.

Y ya que hicimos referencia a la expansión de la literatura, cabe recordar que la traducción también no es ajena a los estudios literarios. Ricardo Piglia defendía en una conferencia reciente que la traducción merecía figurar en las historias de la literatura como un capítulo esencial para entender las literaturas nacionales desde perspectivas menos reduccionistas. La reflexión en torno a problemas de traducción se sitúa no necesariamente en los estudios de lengua sino que requiere el conocimiento literario. Como argumentaron Marietta Gargatagli e Nora Catelli, autoras de la deslumbrante antología comentada *El tabaco que fumaba Plinio. Escenas de la traducción en España y en América: relatos, leyes y reflexiones sobre los otros*, la traducción de textos literarios es por naturaleza diferente a la traducción de otros tipos de textos. Se espera que el traductor de obras de literatura lea, sobre todo, literatura y esté familiarizado con nociones que pertenecen a los estudios literarios. La traducción raramente figura, sin embargo, en programas de literatura de los cursos de Letras. Sería, sin duda, una oportunidad para aprender lengua, cultura y literatura de manera integrada. La traducción de las literaturas extranjeras en Brasil tiene su historia singular y ese no es un asunto menor.

La perspectiva que prefiere pensar una expansión de la literatura no puede ignorar hechos de la cultura contemporánea. Los suplementos que tradicionalmente eran de literatura y de crítica de libros, fueron dando lugar a otros asuntos, entre los cuales está la literatura. Ésta comparte el espacio con las manifestaciones musicales, el cine, las artes visuales, la moda y el diseño. Para dar un ejemplo, *La Nación*, el más tradicional de los periódicos argentinos, renovó de manera radical su histórico suplemento de literatura adoptando una propuesta que concede atención a la cultura entendida en un sentido más abarcador. Con cambio de nombre, “ADN”, el nuevo suplemento convoca en el mismo espacio textual la música pop, el cómic y la literatura. Nos parece sintomático que Jorge Fernández Díaz, el Director de ADN, haya promovido en 2007 la publicación de dos textos que intentaron responder a la siguiente pregunta: ¿qué es ser culto hoy? Con el propósito de iniciar un debate, Fernández Díaz encomendó a la periodista Alejandra Folgarait la elaboración de una nota especial e invitó para escribir un texto sobre el asunto a Beatriz Sarlo, una de las mayores referencias de los estudios literarios en Argentina.

Entre las posiciones registradas en el artículo de Alejandra Folgarait figuraba la de un músico (Marcos Mundstock, integrante del conjunto artístico Les Luthiers), quien declaró: “hoy puede existir alguien que haya leído a Proust pero que no esté por adentro de lo que pasa en el mundo. En ese sentido, ser culto es estar informado” (FOLGARAIT 2007: 3). Por su extrema simplicidad una declaración como la que acabamos de citar indica que la desvalorización de la

literatura se mide de cierto modo, en relación al prestigio de la información. Por algo, el escritor Ricardo Piglia, aludiendo al canon, y especialmente al canon moderno en la formación del lector, observaba recientemente que la literatura no suministra información sino experiencia de los hechos y que por ello se distinguía de otros usos del lenguaje. Pero también la literatura, sobre todo aquella que se escribe en la actualidad, dialoga, de manera absolutamente libre, con la información y con textualidades periodísticas. Como ya dijo Bakhtin, la riqueza de la novela, uno de los géneros de la ficción literaria, consiste en ser capaz de incorporar todos los otros discursos.

Con su perspicacia e inteligencia habituales Beatriz Sarlo prefirió notar que en realidad esa desvalorización o reconfiguración de la literatura formaba parte del propio proceso de la modernidad, y allí estaban para comprobarlo los cuestionamientos de autores como Baudelaire y Benjamin.

La discusión sobre el valor de la literatura en el mundo actual, que llevó, incluso, a señalar la transformación de su estatuto, consta en la agenda de la crítica literaria y cultural de nuestros días. En el desarrollo de su controvertida visión sobre el lugar de la literatura en el presente, la crítica Josefina Ludmer anuncia “El fin de una era en la cual la literatura tuvo ‘una lógica interna’ y un poder crucial. El poder de definirse y ser regida ‘por sus propias leyes’, con instituciones propias (crítica, enseñanza, academias) que debatían públicamente su función, su valor y su sentido” (LUDMER 2007: 75). En ese concepto de “Literaturas Pos-autónomas” de Ludmer, otros críticos notaron los ecos de Vattimo, con su idea de que las obras habrían sido reducidas a mercancía; de Huysen, para quien no es posible sostener una separación radical entre alta cultura e industria cultural. La crítica Sandra Contreras, por su parte, recordó que, ya en 1984, Fredric Jameson se refería a la mutación fundamental de la recepción y consumo del arte y de la disolución de la autonomía en la producción estética.

El cuestionamiento a la literatura en el mundo contemporáneo conmocionó el campo de la enseñanza de la literatura, obligando a la revisión de los parámetros tradicionales. Instalar en las asignaturas de literatura las indagaciones y polémicas que afectan la cultura es un modo de provocar conexiones con la actualidad en la que vivimos. Pensar en la construcción de una didáctica de la literatura es pensar en la literatura en un contexto que mucho tiene que ver con la práctica. En ese campo es necesario, como escribió Gustavo Bombini, alertar contra “un aplicacionismo mecanicista” y evitar “un teorismo que promueva la reproducción acrítica de teorías convertidas en contenidos escolares.”

Sabemos que la educación se debate permanentemente entre el compromiso con la transmisión del conocimiento consolidado y la necesidad de la constante actualización y la incorporación creativa de lo nuevo. La universidad, que forma a los profesores, sigue la tradición y al mismo tiempo asume los cam-

bios necesarios para actuar en el complejo mundo contemporáneo a partir de una visión crítica, democrática e integradora.

### Referencias bibliográficas

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOMBINI, Gustavo. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: UBA/Miño & Dávila, 2004.

\_\_\_\_\_. Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. In: LOMAS, Carlos (coord). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Biblioteca de Textos, 2008.

BORGES, Jorge Luis. El arte narrativo y la magia. \_\_\_\_\_. *Obras completas*. Tomo I. Barcelona: Emecé, 1989.

BRASIL BARBOSA DO NASCIMENTO, Magnólia. La literatura de lengua española en los cursos fundamental y medio: ¿eso importa? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ESPANHOL, 14., 2011, Niterói, *Anais...* (no prelo).

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender: Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura, 2005.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Trad. Cleonice Pães Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CONTRERAS, Sandra. Cuestiones de valor, énfasis del debate. In: *Boletín*/15-oct. 2010. Disponible en: <[www.celarg.org](http://www.celarg.org)>. Accedido el: 12 abr. 2012.

FISCHER, Luis Augusto. Cinco acusações contra o Enem. Disponible en: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia>>. Accedido el: 12 abr. 2012.

FOLGARAIT, Alejandra. Qué es ser culto hoy? *La Nación*. Buenos Aires, 1 dez. 2007. ADN. Disponible en: <<http://adncultura.lanacion.com.ar>>. Accedido el: 12 abr. 2012.

GASPARINI, Pablo. El etnotipo latinoamericano en los textos de ELE: análisis de dos casos. In: *SIGNOS ELE*, octubre 2009, Disponible en: <<http://www.salvador.edu.ar/signosele>>.

GONZÁLEZ, Mario. En torno al sentido de la enseñanza de las literaturas de lengua española en la Universidad Brasileña. CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ESPANHOL, 14., 2011, Niterói, *Anais...* (no prelo).

LÓPEZ CASANOVA, Martina; FERNÁNDEZ MANANTIAL, Adriana. *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2005.

LUDMER, Josefina. Literaturas posautónomas. In: *Kipus*, Quito, II semestre 2007, p. 71-78.

MORDUCHOWICS, Roxana. Un mundo con más pantallas. *La Nación*. Buenos Aires, 22 jun. 2012. Disponible en: <[http://www.lanacion.com.ar/1483739-un-mundo-con-mas-pantallas-que-libros?\\_source](http://www.lanacion.com.ar/1483739-un-mundo-con-mas-pantallas-que-libros?_source)>. Accedido el: 25 jun. 2012.

PALMERO GONZÁLEZ, Elena; GONZÁLEZ BOLAÑOS, Aimée. Literatura y lengua en diálogo. In: *Glosas didácticas*, 11, Primavera de 2004. Disponible en: <<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/11.html>>.

RETAMOSO, Roberto. *La enseñanza de la literatura como problema. Cuaderno N I* (Centros de estudios sobre la enseñanza de la literatura). Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 1997.

RODRÍGUEZ, Juan Carlos. La alegoría, lo grotesco y el distanciamiento como claves para una alternativa literaria (en torno a las teorías literarias contemporáneas). In: *Cuadernos de Filología Italiana*. 2000, nº 7, p. 177-191.

SAN MARTÍN, Raquel. No hay pautas para alentar la lectura en clase. *La Nación*. Buenos Aires, 26 mar. 2007. Disponible en: <[http://lanacion.com.ar/herramientas/printfriendly/printfriendly.asp?origem=3ra&nota\\_i](http://lanacion.com.ar/herramientas/printfriendly/printfriendly.asp?origem=3ra&nota_i)>. Accedido el: 25 jun. 2012.

ROGERS, Geraldini. Ser políglota y tartamudo: los derechos del poeta sobre la lengua. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA Y CULTURA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA, 2., 2011, La Plata. p. 47-52. Disponible en: <<http://congresoespanyola.fahce.unlp.edu.ar/>>.

SCHAEFFER, Jean-Marie. *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* México: Fondo de Cultura, 2013.

# Entrevistas

The background features a soft, abstract design with flowing, wavy shapes in shades of light purple and pink. In the lower-left corner, there is a dark, textured area with a fine, repeating geometric pattern that resembles a woven fabric or a digital grid.



## Entrevista com Silvana Serrani

Maite Celada<sup>1</sup>

Jorge Rodrigues Souza Junior<sup>2</sup>

Contar com a contribuição de Silvana Serrani neste número da *abehache* implica uma enorme alegria, especialmente pelo papel que a pesquisadora desempenhou no campo dos estudos relativos às línguas estrangeiras de modo geral, ao espanhol, de modo mais específico. Diversas vêm sendo suas contribuições desde seu mestrado, nos anos 80. Diversas e, sobretudo, altamente significativas no sentido de colocar novas perguntas e de elaborar conceitos que abrem novos caminhos de análise: esse conjunto de gestos se inscreve numa linha clara que interfere nas séries de sentido já instaladas no referido campo de estudos para propiciar que outras ganhem força e se regularizem. As atuais preocupações da sensível autora, docente e pesquisadora exploram o trabalho com a língua (sempre presente em sua reflexão) em relação com a literatura, considerando a (des)continuidade que vem reivindicando entre ambas na produção concreta de uma aula de língua.

**1- Levando em conta o tema do dossiê deste número da *abehache* – “Língua espanhola e escola brasileira. Campos disciplinares, lugares teóricos, práticas discursivas” –, gostaríamos de retomar algumas das afirmações que você fez em textos publicados nos anos 90 e que, para muitos pesquisadores e docentes, foram reveladoras. Nesses escritos, você realizou uma significativa transferência conceitual do campo da Análise do Discurso e da Psicanálise ao da**

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. e-mail: maitechu@terra.com.br / maitecelada@usp.br

<sup>2</sup> Doutorando em Letras, área de Língua Espanhola, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. E-mail: jorgersjunior@yahoo.com.br / jorgersjunior@usp.br

**reflexão sobre a relação sujeito/língua(s) estrangeira(s) e, dentre outras definições, formulou uma segundo a qual poderíamos chegar a abordar um “processo de ensino-aprendizagem” como sendo de inscrição, por parte de um sujeito, na ordem da língua-outra. Em algum momento essa formulação alterou com aquela segundo a qual você falava de inscrição “em discursividades da língua-alvo”. Sabemos que, em seus artigos, não estava pensando em práticas de ensino em contextos formais; mesmo assim, considerando as que são desenvolvidas na escola, em primeiro lugar, o que você teria a comentar com relação a ambas as formulações? Em segundo, seria possível dizer que estas guardam uma potência específica, capaz de chegar a ter um impacto sobre a produção dessas práticas?**

A meu ver, essa é uma questão muito relevante. No meu caso, deu-se uma situação de contexto singular na UNICAMP dos anos 80 e 90. Eu fazia parte do grupo de pesquisa em Análise do Discurso, que recebia constantemente pesquisadores do exterior – o que contribuía muito para nossa atualização teórica e metodológica – e, ao mesmo tempo, fazia parte do Departamento de Linguística Aplicada e tinha coordenado a implantação da Área de Língua Espanhola na universidade; nesse sentido, cabe observar que, atualmente, meu trabalho se concentra mais no Centro de Pesquisa em Estudos Hispano-americanos (CEHISP) do IEL/UNICAMP, e continuo pertencendo ao referido Departamento e correspondente Programa de Pós-Graduação. Já desde aqueles anos, a problemática dos estudos aplicados (e não apenas de ensino de língua, mas também de outros âmbitos de aplicação, como a prática de tradução, a lexicografia etc.) se me apresentou de modo direto. Sempre trabalhei considerando língua e discurso como duas caras de uma mesma moeda: o sistema fono-morfossintático e os enunciados que só acontecem em gêneros discursivos, contextualizados sócio-historicamente. São *duas* caras, mas inseparáveis, ao abordar-se a linguagem verbal (e sua relação com outras linguagens) com foco na produção/compreensão de sentidos. E, realmente, como acontece em outros campos do conhecimento, avanços na teoria incidem nas práticas. No campo das Ciências Humanas e Sociais, a diferença é que visões epistemológicas diversas levam a concepções distintas sobre práticas. Naqueles anos, eu era um pouco mais sectária em relação à perspectiva teórica. Hoje em dia, defendendo fortemente a perspectiva processual, enunciativa, dialógico-discursiva, que considero mais explicativa que outras em relação ao estudo da natureza e ao funcionamento da linguagem, porém penso que o importante é que cada perspectiva traga sua contribuição, resultante de pesquisa efetiva e epistemologicamente consistente. Naqueles anos, em relação às formulações mencionadas, posso comentar que desenvolvemos o que chamamos propostas de “trabalho por seminários”, em que a produção e a compreensão dos alunos de espanhol era sempre vinculada a propostas temáticas de estudo e pesquisa. Como na UNICAMP,



infelizmente, não se formam professores de espanhol, os estudantes são de diversas áreas da universidade, e isso era levado em conta para a escolha temática dos seminários. Isso também permitia trabalhar de modo mais efetivo a inscrição, por parte desses sujeitos, na língua (os elementos de sistema linguístico que fazem com que um enunciado esteja em espanhol ou não), articulada à inscrição em discursividades da língua-alvo, ao trabalhar as posições de sentido nas escolhas lexicais e nas construções enunciativo-textuais, em diferentes gêneros discursivos. Essa foi uma proposta específica implementada na UNICAMP, mas a potência do enfoque para qualquer outra prática de ensino está na dimensão semântica e na compreensão de que a língua não preexiste o discurso. Na verdade, aprendem-se discursos, para cuja realização é indispensável a língua que, por sua vez, pode acontecer somente em discursos.

**2- Em seu livro *Discurso e Cultura na Aula de Língua* (Campinas: Pontes, 2005; 2. ed., 2010), você afirma que o “conhecimento linguístico não é o único objetivo do ensino de língua”. Sabemos que essa é uma preocupação central em sua reflexão; nesse sentido, a partir de seu lugar de pesquisadora e professora conhecedora da realidade da educação em nosso país, quais considerações pensa serem importantes fazer em torno do funcionamento do imaginário de que, para aprender uma língua, é necessário conhecer bem sua gramática?**

Como dito na pergunta, há imaginários recorrentes sobre os quais, a meu ver, é preciso ter algumas posições claras, dada a grande relevância da questão, por exemplo, na hora de planejar cursos ou durante o processo de formação de professores. Eu sempre digo que conhecer a gramática é necessário, mas insuficiente. É necessário porque a língua é um sistema, que tem regras, e essas regras são as da gramática. Eu defendo um enfoque processual, discursivo da linguagem, mas sem reduzir a relevância da morfologia, da sintaxe e também da fonologia. Mas, como já dito, somente com a língua não temos sentido, que é o objetivo de todo sujeito ao falar, escrever, ouvir, ler e também ao traduzir: produzir sentidos e compreendê-los. Portanto, o fato de que o aluno de espanhol conheça bem a gramática da língua não é suficiente para que se expresse ou compreenda adequadamente. Como sabemos, os sentidos são produzidos pelo jogo entre explícito e implícito, e este último é da ordem dos processos discursivos, que dizem respeito às memórias sócio-históricas, aos contextos imediatos e mediatos de produção/compreensão e às posições do sujeito em relação aos domínios de saber e temas em jogo num dado texto (oral ou escrito e em qualquer suporte). Por isso, nesse livro, eu parti destacando a importância do currículo multidimensional elaborado por Stern no Canadá e propus desenvolvimentos, enfatizando a relevância da perspectiva discursiva e a mudança de foco

nos planejamentos de cursos de línguas. A proposta é não começar planejando os temas de gramática, mas os culturais e, concomitantemente, relacionar os temas de língua-discurso e as práticas de linguagem. Na época em que Stern fez sua proposta não existia a internet, mas hoje em dia é muito fácil obter materiais para organizar um planejamento didático em que o cultural não seja um mero acessório, como de fato nunca é no uso da linguagem em sociedade. Então, por que dar esse caráter no contexto de ensino de língua? Esse é um dos motivos pelos quais muitos cursos de ensino de espanhol não são tão bem-sucedidos nos seus resultados. E para tanto, no meu entender, é preciso partir e ter presente de modo constante esse postulado simples: a gramática é muito necessária, mas totalmente insuficiente para um ensino significativo e eficaz de língua. No caso específico da língua espanhola no Brasil, aqui se colocam as opções de considerar a multiplicidade cultural espanhola e hispano-americana ao elaborar planejamentos e ter presente que não se trata de incluir exemplos com listas descontextualizadas de itens lexicais típicos de diferentes regiões (isso é frequente em muitos materiais didáticos, mas além de ser esquemático ou mesmo caricatural das singularidades expressivas regionais, é ineficaz em termos de ensino). O que interessa é a inclusão de materiais em suportes diversos que sejam abordados aprofundando a compreensão sobre os sentidos das marcas específicas de seus respectivos contextos socioculturais, ao mesmo tempo que se explicam e exercitam expressões, construções e marcas de léxico, considerando-se sempre, no caso do ensino de espanhol do Brasil, o fato de dar atenção às diferenças entre línguas tão próximas como o espanhol e o português, mas sempre, como já disse, em relação à enunciação, as discursividades predominantes na sociedade, a partir de análises do funcionamento de enunciados nas sociedades, das quais já é possível dispor, devido aos avanços na pesquisa na área.

**3- Há uma preocupação, em suas pesquisas, em postular a importância da literatura em aulas de ensino de línguas, mostrando a necessidade de romper uma dicotomia entre língua e literatura. Essa tem se instaurado em determinadas abordagens, principalmente aquelas de viés comunicativista, hoje muito em voga em cursos livres de idiomas e também presente nos materiais destinados ao ensino formal. Nesse sentido, são duas nossas perguntas: a primeira, em que está baseada a (des)continuidade língua/literatura? A segunda, qual a importância de considerar textos literários em aulas formais de ensino de língua, considerando o contexto educacional brasileiro?**

Sim, de fato, a literatura foi praticamente “expulsa” de muitos cursos de língua estrangeira, principalmente durante o avanço do comunicativismo, em sua versão mais esquemática de apresentar sequências de situações “comu-

nicativas” tal como no audiolingualismo se apresentavam sucessões de estruturas. Assim, além de diálogos geralmente muito descontextualizados nos materiais didáticos, os textos preferidos têm correspondido quase exclusivamente a discursos da mídia massiva (uma orientanda minha analisou sistematicamente materiais didáticos muito utilizados na década de 1990 e nos primeiros cinco anos do novo século, para o ensino de diversas línguas no Brasil e em alguns de ensino de inglês, *todos* os textos “autênticos” eram de jornais ou revistas de circulação massiva). Nos materiais de ensino de língua espanhola, esse problema da exclusão do discurso literário é menos grave, mas a forma de inclusão e as abordagens propostas são também passíveis de crítica. Geralmente, os textos entram como pretexto, para o ensino de temas gramaticais ou, quando estão presentes questões de sentido, a concepção de semântica é a referencial. Assim, as perguntas propostas sobre os textos ou outras atividades sugeridas para realizar com os alunos visam geralmente a confirmar informações explícitas do texto, para verificar se o aluno *decodifica* o léxico. Sabemos que ler é propriamente muitíssimo mais e algo muito diferente de decodificar. De fato, alguém que apenas decodifica não lê, não interpreta e, assim, não compreende.

A dicotomia língua-literatura está baseada em uma concepção enciclopedista ou historiográfica superficial de literatura e em uma concepção não enunciativa de língua. Em alguns casos de materiais ou de cursos que tenho estudado, a literatura entra como componente fornecedor de, digamos, um certo verniz cultural, mediante a inclusão de mínimos elementos historiográficos da literatura. Claro que o conhecimento de autores e movimentos literários e estéticos é muito necessário. Em um dos primeiros congressos de professores de espanhol no Estado de São Paulo, organizado por Mario González na USP, o professor Antonio Candido chamou a atenção para a importância de informações enciclopédicas nos cursos. Se nossos estudantes não trazem conhecimentos adequados vindos do Ensino Médio, eles devem ser propiciados na formação universitária. Também procurei mostrar no livro mencionado<sup>3</sup> que importantes questões identitárias sobre legados culturais ibero-americanos (em um mundo pautado pelo poder econômico e tecnológico anglo-saxão) podem ser mobilizadas mediante informações, às vezes aparentemente simples, como a de autores ibero-americanos que obtiveram prêmios Nobel (já vi alunos se surpreenderem ao tomar conhecimento disso e procurarem depois obras dos autores etc.). Como diz Casanova<sup>4</sup>, as literaturas nunca são “meramente” nacionais. A disputa internacional é constante e sabemos que as opções de política cultural subjazem a todo pro-

<sup>3</sup> Serrani refere-se a *Discurso e Cultura na Aula de Língua*.

<sup>4</sup> O livro é *A República Mundial das Letras* (São Paulo, Estação Liberdade, 2002).

jeto educacional. Assim, como estava dizendo, esses conhecimentos sobre história da literatura, autores e movimentos estéticos são necessários, mas, novamente, insuficientes. Tenho discutido em alguns trabalhos mais recentes a importância do discurso literário em relação ao enfoque de língua-discurso de que falamos há pouco. Se para a compreensão do processo de enunciação em espanhol, consideramos a hipótese do inconsciente no sujeito, é crucial que os discursos nas aulas formais de ensino de língua, seja na Educação Fundamental e Média ou na formação de professores que atuarão nesses níveis de educação, mobilizem o sujeito em relação a sentidos que não sejam apenas do nível cognitivo, racional e consciente. Para tanto, o discurso literário, se bem escolhido, pode ser fundamental. Obviamente, o discurso literário não é o único que propicia essas mobilizações. A rigor, qualquer discurso pode propiciá-las, mas há uma especificidade, relativa ao não compromisso com o pragmatismo, que é própria do literário. E esse, no meu entender, é um ponto crucial no ensino de línguas em geral e no espanhol em particular, nos dias de hoje. O utilitarismo tem dominado o ensino de línguas; assim, considera-se fundamental ensinar e praticar muito formulações relativas a, por exemplo, “como pedir um sanduíche numa lanchonete”. Mas questões tais como a consideração do lugar onde a lanchonete está, aspectos do grupo social de pertencimento de vendedor e comprador, as marcas de classe social, seus gêneros, o tipo de sanduíche, o estado anímico dos interlocutores, as representações sociais que quase instantaneamente fazem um do outro, os rituais de interação internalizados na sociedade em questão, até detalhes da situação imediata como o horário da compra etc. etc., fazem com que qualquer fala, mesmo em um contexto “prático”, não seja condicionada por fatores da dimensão instrumental ou pragmática. E a literatura é um discurso privilegiado para superar essa dimensão. Borges costumava falar que, quando lhe perguntavam “Para que serve a poesia?”, ele respondia com outras perguntas como “Para que serve o cheiro do café?”, “Para que serve o pôr do sol?”. De fato, as respostas a essas perguntas não dizem respeito a uma dimensão pragmática, mas todos sabemos quão bom e importante é que o cheiro do café, o pôr do sol e, portanto, a poesia existam. Por outro lado, a literatura também nos oferece diálogos e textos em situações enunciativas geralmente muito bem contextualizadas explícita e implicitamente, em todo tipo de registro. Por isso, eu defendo a volta da consideração intensa da literatura nos cursos de língua espanhola, mas a partir de enfoques enunciativos como os que comentei antes.

**4- A presença de tipologias de gêneros discursivos, na esteira do que Bakhtin define como tal, nas aulas de ensino de línguas estrangeiras, permite ao docente realizar um trabalho em suas práticas de ensino não somente como mero “desenvolvedor” de conteúdos, mas como sujeito que toma um lugar de pes-**

**quisador e que atua conforme a realidade em que está inserido, considerando o público com quem trabalha, o ambiente sociocultural em que está “imerso” e o conhecimento prévio que seus alunos possuem dos gêneros discursivos. A partir de algumas pesquisas orientadas por você e de outras levadas a cabo em seu percurso como pesquisadora, que destacam o uso de antologias de diversos gêneros discursivos em práticas de ensino de línguas, como destacaria a importância de um trabalho autônomo por parte do docente?**

Sim, de fato, um trabalho docente que mobilize a noção de gênero discursivo – teoricamente bem alicerçada e não considerada apenas a partir da configuração formal na dimensão das práticas – pode propiciar que o docente desenvolva cada vez mais a posição de pesquisador. Tenho salientado que o importante disso é o estímulo direto da função heurística, uma das mais empolgantes para o ser humano. Nesse tipo de contexto, tanto professores quanto alunos são entusiasmados pelo estímulo da descoberta. No meu entender, as antologias de diversos gêneros discursivos, além de oferecerem conjuntos ricos de materiais, podem ser aproveitadas para mobilizar o trabalho com a memória sócio-histórica e estética, os legados culturais canônicos e populares, a relação com outras linguagens, entre outros domínios. Não é raro que grandes escritores ou expoentes da cultura, quando perguntados sobre seus livros marcantes na infância, mencionem antologias. Por exemplo, no Brasil, Manuel Bandeira e Pedro Nava citaram sempre a *Antologia Nacional* de Barreto e de De Laet, utilizada no colégio Dom Pedro II durante muitos anos e que teve 47 edições. Mas não se trata de levantar bandeiras indiscriminadas em favor deste ou aquele gênero, pois há realizações de antologias seriamente descontextualizadas ou cujos critérios não estão bem delimitados e fundamentados. A pesquisa de meu grupo procura contribuir em relação a esse gênero, assim como outros grupos de pesquisa em Estudos Hispânicos se especializam no estudo de outros. No meu entender, o que contribui sempre é a articulação pesquisa-docência para um trabalho cada vez mais autônomo, criativo, de professores e alunos. Agora, como se sabe, esse tipo de trabalho é um pouco mais difícil, mas compensa enormemente pela satisfação que proporciona, tanto no decorrer das atividades como nos resultados delas. Algo crucial sempre é a fase de planejamento. Por isso, em alguns trabalhos, eu tenho insistido na implementação da proposta multidimensional-discursiva relacionada aos gêneros discursivos, como uma orientação básica para esse trabalho autônomo. Tenho defendido que nos planejamentos de todo tipo (seja de vários níveis de curso, seja de uma aula) os agentes pedagógicos e os docentes se formulem interrogações iniciais sobre os domínios socioculturais, os contextos e os gêneros discursivos aos quais articularão os temas de língua-discurso (e não trabalhem na direção contrária). Obviamente, essas dimensões se articulam às práticas (de escrita, de leitura, de práticas de oralidade, de escuta e de tradução) a serem

---

previstas. Eu defendo as práticas de tradução e/ou reflexão sobre traduções existentes (e, novamente, as antologias bilíngues são um gênero de relevância). Sei que a tradução foi muito vilipendiada na área de Linguística Aplicada em relação ao ensino de línguas, porém, no meu entender, isso se deveu a concepções redutoras dela. Um trabalho na perspectiva enunciativa com a tradução estimula a reflexão metalinguística, metadiscursiva e contrastiva, de um modo amplo e não meramente em termos de contrastes de sistema gramatical, mas de processos enunciativos, construções de sentido, como diversas pesquisas desenvolvidas mais recentemente, por exemplo, na USP, na UNICAMP e em outras instituições universitárias brasileiras, têm mostrado. Tudo isso, certamente, pode ser mais empolgante para professores e alunos do que meramente seguir o rumo preestabelecido de um manual didático, produzido em série e para públicos indiferenciados, ou diferenciados de modo superficial ou, no caso dos Estudos Hispânicos, não raro quando produzidos na Península Ibérica, com desinformação ou elementos preconceituosos em relação à América Latina.

**5- A relação entre escola e cidadania está posta em vários dos documentos produzidos pelo Estado e, inclusive, funciona como um pressuposto para muitos docentes, até entre os de língua estrangeira. De modo geral, o que prevalece é um consenso, segundo o qual “devemos garantir o respeito pelas diferentes variantes”; para você, como se trama a relação escola/cidadania? E, além de responder a essa questão central, gostaríamos de ouvi-la falar sobre como pensa que as práticas de ensino de língua estrangeira afetam essa relação de alguma forma?**

Essa é uma questão fundamental. Peço licença para abordar a relação escola/cidadania referindo-me a certos fatos terríveis que têm acontecido e que, infelizmente, fazem parte de um conjunto de situações que, com detalhes diferentes mas gravidade equivalente, têm sido recorrentes nos últimos tempos. Refiro-me, por exemplo, a fatos recentes como o de um estudante universitário ao volante atropelar uma pessoa e jogar fora o braço do atropelado, ou ao fato de um jovem, também estudante universitário, bater em um motorista e causar a queda de um ônibus e a morte de vários passageiros. A falta de princípios éticos, a indignidade, a falta de caráter e de humanidade no sentido cabal do termo e a falta de limites (entre beber e dirigir ou entre reivindicação de direitos e agressão sem lei), entre outros componentes, levaram, em um desses dois casos, o estudante a pensar exclusivamente em eliminar a prova que comprovaria sua culpa e, no outro, a reivindicar seu direito de parar o ônibus, sem pensar absolutamente em consequências de sua ação para os outros passageiros. O tema é muito complexo, pois a formação pessoal e a educação cidadã decorrem, de modo amplo, da relação

família/sociedade, com envolvimento de muitos fatores. Casos isolados decorrem de patologias específicas, mas quando os fatos se repetem tanto, a instituição educacional não deve também se interrogar se também não está falhando? E isso diz respeito a todas as áreas de conhecimento. A área de ensino de língua estrangeira em outros lugares do mundo não ocupa o lugar institucionalmente secundário que podemos encontrar em nosso contexto. Sustento essa caracterização considerando o número de horas de aula, o montante de recursos destinados para a formação docente, para viagens de alunos e professores a países onde se fala a língua estudada etc. etc. E é justamente o ensino de língua estrangeira que muito visivelmente diz respeito ao outro, a alteridades de muitos tipos. Os estudos que consideram a dimensão inconsciente na abordagem de língua estrangeira (os de Christine Revuz, por exemplo<sup>5</sup>) têm mostrado que muitas vezes é mais fácil para o sujeito dizer determinadas coisas, ou dizer-se, em língua estrangeira do que em língua materna. Em termos de contextualização, os materiais da aula de língua estrangeira podem permitir abordar questões de formação do cidadão de forma mais ampla. Como a língua espanhola é falada em muitos países limítrofes do Brasil, há formas de incluir materiais sobre questões relacionadas em contextos hispano-americanos muito próximos e, assim, propiciar discussões sobre encaminhamentos ou soluções nesses âmbitos, problematizando especificidades ou contrastes socioculturais. O outro sempre nos interroga sobre nós mesmos. O ensino de língua estrangeira é um espaço crucial para a formação cidadã e a reflexão identitária. Vale lembrar que nos estudos pedagógicos clássicos, a etapa final estava constituída por viagens. Ainda sem materializarmos essas viagens, a especificidade do ensino-aprendizagem de língua estrangeira diz respeito a esse componente de interculturalidade, fundamental na formação de toda pessoa. Isso, a meu ver, é um enfoque ainda muito incipiente ou quase inexistente no Brasil. Mas, como disse em alguns eventos dedicados às políticas de ensino de línguas em que grupos de professores se queixavam em relação a respostas de Conselhos de Educação, considero importante não deixar lugar a um certo discurso de lamúria e sermos propositivos, no sentido de propiciar em nosso trabalho opções que reforcem a consciência de pluralidade e democratização sociocultural, e que contribuam tanto para a produção de conhecimento como para essa dimensão da formação pessoal e cidadã, da qual o século XXI parece que começou carente.

---

<sup>5</sup> Um texto de Revuz de alta circulação no Brasil é “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. Foi traduzido do francês pela própria Serrani e publicado em: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado da Letras, 1998, p. 213-230.

**6- Finalmente, gostaríamos muito de ouvi-la falar sobre uma bela formulação que aparece no livro de Françoise Gadet e Michel Pêcheux, *La langue introuvable* (1981), traduzido para o português como *A língua inatingível*. Segundo os autores, “a metáfora merece que se lute por ela”. Como interpretaria os efeitos de sentido dessa reivindicação no âmbito da atual escola brasileira?**

Agradeço muito a pergunta e a oportunidade de referir-me a essa formulação, do meu ponto de vista, muito relevante no atual contexto da escola brasileira. Quando Claudine Haroche<sup>6</sup>, a colega de Michel Pêcheux, esteve em Campinas, nós levantamos questões relativas a essa expressão e ela, no contexto de refluxo em relação às posições combativas dos anos 70, salientou criticamente o tom que denominou “militante” da formulação, relativizando sua importância. Essa resposta nos desapontou um pouco, pois essas palavras – “a metáfora merece que se lute por ela” – permitem interpretações muito ricas e profícuas desde diferentes ângulos. Um deles diz respeito à importância da dimensão metafórica na leitura e na compreensão de textos e linguagens. Na introdução do livro *Letramento, discurso e trabalho docente*, que organizei recentemente em homenagem à colega de departamento Angela Kleiman, menciono dois exemplos absolutamente autênticos colhidos por uma aluna minha de pós-graduação, durante o exame de avaliação realizado nas escolas do Estado de São Paulo.<sup>7</sup> A doutoranda estava à frente de uma turma durante a resolução da prova de leitura. Uma das questões tinha um fragmento de história em quadrinhos. Gostaria de ler um trechinho sobre a referência à avaliação de leitura: “No primeiro quadro, uma pessoa plantava uma muda em um terreno completamente desmatado. No seguinte, uma outra pessoa pergunta: – O que você está fazendo? No terceiro, a resposta é: – Estou plantando esperança. Dentre as possibilidades para indicar a compreensão de leitura havia opções como: (1) *plantar traz esperança para a preservação do meio ambiente*; (2) *trata-se de uma nova planta chamada Esperança*. E a maioria dos alunos da turma (de aproximadamente 15 anos de idade) escolheu a opção (2) *trata-se de uma nova planta chamada Esperança*, fruto apenas de decodificação ou mesmo cópia do enunciado da questão”. Em casos como o desse exemplo, o ângulo da

<sup>6</sup> A visita de Claudine Haroche, à qual se refere a entrevistada, foi realizada no final da década de 1980. Destacamos que o livro que corresponde à tese dessa autora, orientada por Michel Pêcheux, conta com publicação em português: *Fazer dizer, querer dizer*. Trad. Eni P. Orlandi com a colaboração de F. Indursky e M. Manoel. São Paulo: Hucitec, 1992. (Original em francês: *Faire dire, vouloir dire*. Presses Universitaires de Lille, 1984.)

<sup>7</sup> Serrani se refere ao livro publicado em 2010 pela Editora Horizonte.



relevância da citação de Gadet e Pêcheux é o de não descuidar a dimensão metafórica no âmbito do ensino, a fim de que seja apreendida e vivenciada pelos estudantes na escola brasileira. Um outro ângulo diz respeito ao processo de aquisição de línguas, com implicações para a formação docente. Em outros trabalhos anteriores tenho procurado evidenciar a relevância dos processos metafóricos (e também metonímicos) no processo de aquisição de línguas. Espero não ser cansativa se refiro um exemplo que discuti em um trabalho da revista *Organon* da UFRGS, mas ele me parece bastante ilustrativo: em uma ocasião, ao estar a criança bilíngue G (em idade de aquisição da linguagem, tendo um dos pais que sempre se dirigia a ele em espanhol e o outro em português) em uma reunião social com adultos, alguns falantes nativos de espanhol e outros de português, quando foram servidas cerejas cristalizadas, G, que não conhecia nem a palavra “cereja”, nem a palavra “cereza”, apontou em direção a elas e disse: “– Quero pepel!”. Coube interrogar-se: por que “pepel” para nomear as cerejas? A explicação para tão inusitada expressão veio das seguintes vivências discursivas de G: quase sempre que G comia balas, elas lhe eram entregues pela avó (falante nativa de espanhol), que era também quem as levava a sua casa. No momento da entrega de uma bala, costumava haver diálogos entre a avó e G, nos quais ela enfatizava o fato de ser preciso “sacar bien el papel aunque esté pegado”. Nessas ocasiões, a avó repetia enunciados como: “¡Muy bien! ¡Sacó todo el papel!”, “¿Qué hay que sacar? ¡El papel!”, “Ahora no tiene más papel y podemos comer el caramelo”. No episódio com as cerejas, quando G precisou de novo léxico, funcionaram processos metafóricos e metonímicos. As qualidades de doçura, tamanho pequeno, forma arredondada e cor brilhante da bala foram transpostas, por comparação metafórica, à cereja. E ao utilizar a palavra destacada na experiência sociodiscursiva com balas, usou metonimicamente o nome de parte do objeto doce que a avó entregava. O exemplo ilustra como os jogos semânticos de relações entre parte e todo e os metafóricos são processos discursivos básicos na aquisição de línguas. O caso que ilustramos mostra bem a processualidade da aquisição de línguas, que não acontece pela escolha de termos a partir de um conjunto de palavras que estariam isoladas em uma caixa ou box de livro didático – que, com frequência, funciona como único “recipiente” –, mas pelo funcionamento enunciativo das relações interlocucionais, discursivas. Nesse ângulo, a relevância da formulação que estamos evocando diz respeito à formação de professores, ao esforço necessário para que se compreenda a relevância da dimensão metafórica no processo de ensino-aprendizagem de línguas e, especificamente, de espanhol como língua estrangeira. Um terceiro ângulo que desejaria destacar é o que retoma a afirmação de Borges à que me referi em uma resposta anterior. A dimensão da metáfora diz respeito também à dimensão não informacional, não referencial da linguagem e a efeitos de sen-

---

tidos relacionados com enfoques não instrumentalistas das línguas. Os implícitos metafóricos permitem acesso a sentidos, muitas vezes, indizíveis explicitamente, mas que são os que, digamos, *dão as cartas* na produção/compreensão de sentidos. Penso que, como pesquisadores, professores, formadores de especialistas, em suma, trabalhadores na área de Estudos da Linguagem e, especificamente, de Estudos Hispânicos e língua espanhola, temos de propiciar cada vez mais o aprofundamento de nosso conhecimento e das novas gerações de profissionais sobre a natureza processual e o funcionamento enunciativo da língua e seus diferentes discursos na sociedade contemporânea.

## En los arrabales de la literatura

### Entrevista a Gustavo Bombini

Pablo Gasparini, Maite Celada<sup>1</sup>

Gustavo Bombini es investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura en las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata (Argentina). Es también director académico y profesor de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de Gral. San Martín. Actualmente se desempeña como Coordinador General del Postítulo de Literatura Infantil del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y como Coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre lectura, escritura, enseñanza de la lengua y la literatura, como así también propuestas para la enseñanza de la literatura para el nivel de enseñanza media argentino. Es Director de *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Su libro *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)* ha recibido el Premio al Mejor Libro de Educación (obra teórica), edición 2004, de la Fundación El Libro de Buenos Aires.

#### ¿La literatura es enseñable?

Se podría pensar esta pregunta como clásica, como inaugural y propia de la problematización acerca de la enseñanza. Formulada al calor, primero de los cuestionamientos a la historiografía literaria y, luego, de la impronta teórica del grupo Tel Quel, parece no formularse la misma pregunta a la lengua, sobre la que más habitualmente se pregunta acerca del cómo hacerlo; no se le preguntaría a la matemática ni a la física ni a la historia y quizá, sí se le preguntaría a otras disciplinas artísticas. Claro que si de pintura, de música o

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo.

---

de danza se trata, no dudaríamos en pensar que enseñar esas disciplinas es enseñar técnicas, lenguajes, modos de crear, de componer, de dar resolución a un desafío de producción. También pensaríamos que enseñar historia de la música, de la pintura, de la danza, es también enseñar esas disciplinas desde otro estatuto. No estamos tan convencidos de que enseñar literatura sea, por ejemplo, escribir ficción, como sí lo era en la vieja enseñanza retórica que rigió hasta ya entrado el siglo XX. No estamos tan convencidos de eso, pese a los creativos y serios desarrollos que se vienen verificando desde hace varias décadas en relación con los aportes del recientemente fallecido Nicolás Bratosevich y sus talleres de escritura, de los trabajos de Gloria Pampillo, del Grupo Grafein, desde la década del '70, de Maite Alvarado. En todas estas propuestas de taller se ponen en juego saberes literarios a la hora de aceptar el desafío de producir textos a partir de consignas. Textos de ciertas características sobre las que se volverá a la hora de realizar el comentario de lo producido. Comentario fuertemente anclado en saberes lingüísticos, retóricos y literarios que supieron actualizarse a la luz del estructuralismo, en relación con la narratología, y a la luz del postestructuralismo a la hora de hablar de texto, de significación, de productividad, de escritura; así como también a la luz de los aportes de la llamada “nueva retórica”.

### **¿La literatura debe ser enseñada como un discurso social más?**

Esta expresión es una expresión que se ha trivializado. Con el ingreso de las teorías de la lingüística textual en la enseñanza de la lengua se comienza a pensar en un *curriculum* de lengua (una versión posible son los Contenidos Básicos Comunes del Ministerio de Educación de Argentina) organizado a partir de una propuesta de tipología textual que relocaliza a la literatura como uno de los discursos sociales posibles de ser enseñado en la escuela. Los modos en que la literatura pasa a ser parte de esa nueva pan-discursividad escolar son diversos y en muchos casos epistemológicamente discutibles. Por ejemplo, la superestructura narrativa o la secuencia narrativa – según cuál sea la tipología seleccionada – da cuenta de un objeto de naturaleza lingüística y cultural diversa, como una crónica policial, una narrativa oral cotidiana, la secuencia narrativa del guión de una historieta, un cuento o una extensa novela; todo cae bajo el amplio mote de “narración”, todos son “textos narrativos”. De más está decir que se trata de un reduccionismo, en términos de la construcción posible del objeto literatura como objeto cultural complejo. Desde estas perspectivas es desde donde se ha venido trivializando la afirmación objeto de esta pregunta. Una teoría de discursividades sociales a lo Bajtín, a lo Angenot, construirían una referencia teórica consistente que permitiría “destrivializar” la afirmación en cuestión.

### **¿Qué nos enseña lo literario sobre los discursos?**

¿Qué nos enseña lo literario sobre lo literario? Esa es la pregunta de la que la escuela se distrajo, una vez desalojada la historiografía escolar clásica e instalado el dominio hegemónico de la lingüística como campo de referencia para la construcción de la propuesta curricular. No sería en vano volver a decir que la literatura procesa en su interior al resto de los discursos sociales y que en este sentido, leer literatura, como epítome de la complejidad, nos permite leer el resto de los discursos sociales y observar como ellos mismos son retrabajados, procesados en el interior de la maquinaria literaria.

### **¿Cómo podemos pensar la problemática sobre la especificidad – o no – de este objeto (si es que constituye un “objeto”)?**

En tanto el problema de la especificidad es parte de la agenda teórica de los estudios literarios tradicionales, habrá de ser también parte de la agenda de la enseñanza. La pregunta por la especificidad recae en alguna de sus versiones sobre la propia enseñanza: “literatura es lo que se enseña” y, en la certeza que esta pregunta ofrece, desafía a su vez a que la enseñanza, los enseñantes, los formadores y también los técnicos ministeriales, los funcionarios, nos hagamos cargo de que la literatura es una práctica social y estética que todos tenemos derecho a reconocer.

La cuestión de la especificidad abre a la vez un alerta respecto de la necesidad de evitar perspectivas excesivamente inmanentistas respecto de la literatura. Si estas perspectivas acaso reconozcan cierta tradición y cierta “eficacia” a la hora de producir ciertas formas de investigación y de crítica, resultarán poco productivas a la hora de pensar no en literatura “a secas” sino en literatura como objeto de enseñanza. Pensar la literatura como objeto de enseñanza no supone un recorte menor de literatura escolar, menoscabada, considerada menor desde la academia, sino un modo de que la literatura circule en una de sus instituciones por excelencia que es la escuela. Pues cabe agregar – en el capítulo de la sociología de la literatura que describe el campo, las instituciones – a la escuela como espacio crucial en la construcción de imaginarios, valoraciones, representaciones acerca de lo literario, sus usos, de la lectura, de los lectores, etc. ¿Cómo imaginarse el movimiento político-cultural del Centenario<sup>2</sup> sin la escuela como espacio de configuración ideológica, como enclave de discursividades diversas y de puestas en acción de alto impacto? En este sentido, la enseñanza no debe entenderse como técnicas para la administración eficaz de tal o cual contenido disciplinario sino

<sup>2</sup> Se refiere al centenario de la independencia de Argentina conmemorado en 1910.

---

como una práctica social compleja que, en su complejidad, debe ser abordada desde distintas perspectivas, desde cruces disciplinarios productivos. No se trata de pensar sólo en los saberes específicos del campo (la retórica, la historia, la teoría) sino en modos de problematizar que recurren a campos disciplinarios diversos como la antropología, la sociología, la pedagogía, etc. En este punto, la enseñanza de la literatura como práctica social y la didáctica de la literatura como campo de referencia abrevan de esta construcción multidisciplinar, observan a la literatura desde ese prisma y, en algún sentido su abordaje parece familiar al de los estudios culturales. De ahí que todo inmanentista podría ser sospechoso de parcialidad respecto de la complejidad de la práctica de enseñanza.

**¿Cuál es el lugar del trabajo interpretativo en la actual gama de saberes y prácticas escolares?**

Parte del giro copernicano a la hora en que la historia de la literatura sucumbe es la centralidad de la práctica de lectura, fundamentalmente a partir de los '80 (no hay más lectura de paratextos diversos: biografías del autor, resúmenes de argumentos, por ej.) y de la actividad del lector interviniendo en la construcción de esa lectura. Sin embargo, aquí se registra una tensión doble; por un lado, el peligro de que la figura de autor como otorgador de sentido siga dominando la escena; por otro lado, el dominio hegemónico a partir de los '90 del paradigma de la comprensión lectora, de matriz psicolingüística y didáctica. Si interpretar se reduce a comprender, si leer un texto sería solo desentrañar sentidos implícitos, inscriptos en la lengua, el trabajo interpretativo queda reducido al mero desentrañar de lo dado. Hay algo del orden de la lectura literaria que debe ser reconocido como específico y es en esa especificidad donde será posible defender una lectura que no sea comprensión sino interpretación y que pone en movimiento operaciones cognitivas y culturales distintas respecto de la lectura de otro tipo de textos.

**¿Cuál es su opinión sobre las experiencias de lectura “desescolarizadas” es decir, promovidas por la institución pero fuera de su esquema formal (talleres de lectura, clubes del libro, etc.)?**

Más que dar una opinión considero que estas experiencias – lo he indagado históricamente en mi tesis doctoral *Los arrabales de la literatura* – constituyen un espacio ampliado para la consideración de la enseñanza literaria. Más que puntos en tensión, “formal”, “no formal” constituyen un *continuum* que debe revisarse evitando la construcción de relaciones dicotómicas. Elementos de lo no formal están presentes en la educación formal (cuando, por ejemplo, en una escuela se hace un taller) y elementos de lo formal se hallan

presentes en lo no formal (como cuando se evalúa o se planifica) y esto no hace más que enriquecer los sentidos de este *continuum* y, en especial, el horizonte de experiencias de colegas que se mueven entre ambos perfiles. Superar estas dicotomías (educación estatal, educación popular) previene de los otros modos del elitismo, de los vanguardismos de lo alternativo, de lo innovador para pocos sin toma de conciencia de la escala en un país donde es necesario que las escuelas se cuenten por decenas de miles para que todos ejerzan ese derecho cada día.

**En la actual legislación educativa de los estados (por lo menos en la brasileña) se insiste mucho en formar ciudadanos. ¿Cómo ve usted esa cuestión en el caso de las prácticas de lectura literaria en la escuela?**

Como parte de la retórica que nutre y transparenta los discursos de política educativa en nuestra región latinoamericana en tiempos anti-neoliberales, la referencia a la formación de ciudadanos se asocia, para mí, a la idea de extensión de derechos, a la idea de inclusión, a la idea de que todos y todas podrán atravesar las más diversas experiencias de conocimiento. La antropóloga francesa Michele Petit hablaba del “derecho a la metáfora” y es ese derecho el que la escuela pública, en el marco de ciertas políticas, habrá de garantizar. Cuando muchos chicos y adolescentes que antes no lo hacían, ahora concurren a la escuela, su estar ahí – no reducido a formar parte de la estadística que corona cuantitativamente los logros de un gobierno – supone el derecho a la enseñanza, a que se ponga a su disposición una cartografía ampliada del conocimiento epocal. Por fin, la escuela pública es el espacio en el que se pone a disposición de vastas poblaciones una versión de los saberes culturales, científicos, de su tiempo: ¿por qué la literatura no habría de ser parte de ese festín?



Varia





## O funcionamento discursivo de textos literários como processo de interpelação de sujeitos aprendizes de espanhol

Jorge Rodrigues de Souza Junior<sup>1</sup>

**Resumo:** Discuto, à luz dos estudos discursivos sobre instrumentos linguísticos (AUROUX 1992 e DINIZ 2008), o funcionamento discursivo de duas práticas com textos literários recortadas de um livro didático de espanhol para brasileiros. Analiso os efeitos de sentidos de transparência e de evidência que nelas ressoam, ao apontar e legitimar sentidos únicos. O livro didático na aula de língua estrangeira não será tomado enquanto artefato, mas como objeto histórico que direciona dizeres e sentidos determinados sócio-historicamente, e silencia outros. Há, também, a importância de se problematizar o papel que os instrumentos linguísticos desempenham em processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira. Esses estabilizam, homogeneízam e silenciam dizeres e sentidos, em abordagens tão essenciais como a dos temas culturais, porta de entrada a um olhar específico e sensível ao outro estrangeiro, processo determinante na interpelação de sujeitos-aprendizes à memória de dizeres e sentidos que constituem uma língua estrangeira.

**Palavras-chave:** livro didático; Análise do Discurso; ensino de espanhol como língua estrangeira; texto literário

**Abstract:** I discuss, through the discourse studies about linguistic instruments (AUROUX 1992 and DINIZ 2008), the discursive operation of two practices with literature texts, cut from a Spanish for Brazilians textbook. I analyze the transparency and evidence effects of sense that resonate on them, by pointing and legitimizing unique senses. The foreign language textbook will not be taken as an artifact, but as a historical object, that directs some sayings and meanings, socio-historically determined, and silences others. Also, there is the importance of discussing the role that the language instruments play in the teaching-learning process of a foreign language. These stabilize, homogenize and silence sayings and meanings, in approaches as essential as the cultural themes are, as entrance

<sup>1</sup> Doutorando em Letras, área de Língua Espanhola, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Email: [jorgersjunior@yahoo.com.br](mailto:jorgersjunior@yahoo.com.br) / [jorgersjunior@usp.br](mailto:jorgersjunior@usp.br)

---

to a specific and sensible look to the foreign other, which is a determinant process in the interpellation of the subject-learners with the saying and meaning memories that constitute a foreign language.

**Keywords:** textbook; discourse analysis; teaching Spanish as a foreign language; literary text

## Introdução

Apresento neste trabalho uma reflexão sobre produções de práticas que envolvem a literatura em um livro didático (doravante LD) de espanhol para brasileiros, utilizados em contexto formal de aprendizagem. Esse olhar se centrou em duas atividades propostas para interpretação de textos literários, especialmente se estas mobilizavam e/ou interpelavam o sujeito em relação ao funcionamento discursivo desses textos, analisando as condições em que se instaura o confronto da materialidade linguística com o sujeito<sup>2</sup>.

Trabalhar com o texto literário a partir de uma perspectiva que o considere discurso, produzido sócio-historicamente, reforça a importância de que, em processos de interpretação de textos em sala de aula, haja práticas de ensino que abordem não somente a ordem do interdiscurso (a memória discursiva de um dizer), mas também o intradiscurso (o fio do discurso, sua materialidade linguística), e o quanto são interdependentes essas instâncias<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Em SOUZA JUNIOR (2010) parti de uma perspectiva discursiva da linguagem ao analisar materiais didáticos que, naquele momento, eram distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura aos professores de espanhol da rede pública. Esses materiais, pensados sob o enfoque comunicativo, apresentavam os temas a ser estudados baseando-se em situações comunicativas descontextualizadas. Ao analisar como era realizado o trabalho com textos literários nesses LDs e ao propor o uso de antologias de dramaturgia argentina em práticas de ensino dessa língua, de acordo com *alguns temas abordados pelas unidades dos LDs analisados, concluí, a partir desse trabalho com as peças de teatro*, considerados na pesquisa como textos literários, que as textualidades pertencentes à esfera literária permitem não só um trabalho de interpretação que põe em jogo sentidos e dizeres que remetem a uma memória da língua estrangeira, como também permitem pôr em análise sua materialidade linguística, além de sua ordem sintática, fonética e morfológica.

<sup>3</sup> O nível intradiscurso é o da linearidade do dizer, representada pela materialidade linguística do discurso. Para o analista do discurso, é o que, em dado momento, é formulado efetivamente por um enunciador. Estuda-se, na cadeia discursiva, a construção de representações de semelhanças e diferenças. “Tendo como referência a teoria lacaniana da subjetividade, pode-se dizer que essas representações [de semelhanças e diferenças] correspondem predominantemente ao registro imaginário do eu (enquanto ego) do dizer” (SERRANI 1998: 234).

Postular o uso de textos literários em aulas de língua estrangeira traz questões a ser analisadas: na ocorrência dos textos literários nos LDs há um funcionamento outro do que aquele em que tal texto foi produzido, pois as condições de produção dos textos literários são diferentes de suas textualizações nos LDs. Conforme essa questão, a problematização da função-autor e de seu efeito-leitor (ORLANDI, 1987) nos indica esse jogo contraditório que demanda várias possibilidades de interpretação ao sujeito-aprendiz, mobilizando sentidos, leituras e interpretações em relação a língua estrangeira. Ou, o processo contrário, por atividades que impõem ao sujeito-aprendiz uma determinada interpretação, única e fechada, que silencia e recorta sentidos.

A especificidade do texto literário na aula de língua é uma materialidade significativa para discussão de temas culturais. Estabelecê-lo em práticas de ensino de língua estrangeira, nas quais o sujeito-aprendiz possa reconhecer o outro da língua estrangeira, na comparação consigo mesmo, é dar-lhe condições de submeter-se aos efeitos de sentidos que permeiam uma prática discursiva em língua estrangeira constituída sócio-historicamente em uma determinada territorialidade, envolvendo sujeitos submetidos a uma diversidade de hábitos, afazeres, práticas e realidades pouco abordadas em LDs.

Antes de considerar o trabalho realizado com os textos literários, é importante considerar o seu funcionamento discursivo. Postulo os gêneros literários como lugar de análise e discussão do que é cultura, estabelecendo-os como materialidade discursiva à problematização enquanto processo, ao estabelecê-los como processos enunciativos e discursivos configurados e constituídos historicamente, pela relação dinâmica estabelecida entre a forma dos textos e os processos históricos e as práticas sociais que participam de suas condições de produção.

A problematização da cultura e de sua abordagem, enquanto lugar de discussão de representações e de identidades em processos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, tem chamado a atenção de linguistas e linguistas aplicados brasileiros há algum tempo. Trabalhos foram desenvolvidos nessa direção, como os de PERUCHI (2004), RUFINO (2003), MOITA LOPES (1996) e CORACINI (2003), sobre o ensino de línguas estrangeiras como o inglês e o francês e, especificamente de espanhol, em uma perspectiva discursiva, como os de CELADA (2002), SANTOS (2005) e NARDI (2007).

---

O nível interdiscursivo “remete à dimensão vertical, não linear, do dizer, à rede complexa de formações discursivas em que todo dizer (...) está inserido”, em que o já-dito, o pré-construído, histórico-social que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” – “é o que fornece a matéria-prima na qual o sujeito se constitui em relação a suas formações discursivas preponderantes. Nesta perspectiva o locutor não é a origem de seu discurso” (SERRANI1998: 235).

---

Estudos recentes sobre o estatuto do ensino de língua espanhola no Brasil o remetem a um paradigma que requer práticas distintas das que ocorrem com o ensino de outras línguas estrangeiras; pesquisas e documentos oficiais sobre o estatuto do espanhol como língua estrangeira no Brasil apontam essa especificidade, devido à imagem de facilidade que essa língua possui entre os brasileiros (BRASIL 2006 e 2010; CELADA 2002; SANTOS 2005 e SERRANI 2009); *conforme o sujeito-aprendiz (e também o professor) lida com esse imaginário, ao entrar em contato com o real dessa língua estrangeira, tal fator poderá causar efeitos de sentido nesse sujeito-aprendiz que levarão seu processo de aprendizagem do espanhol ao “êxito” ou ao “fracasso”*<sup>4</sup>.

O caráter de que goza o ensino de espanhol no Brasil requer práticas de ensino que abram sentidos para o sujeito-aprendiz, em contraposição às práticas formalistas e às abordagens comunicativas. Há a necessidade de uma política da cultura relativa ao ensino de língua, em que

[a] cultura não [seja] unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último: tudo isso está mais próximo, para a maioria de nós, do que cartas de direitos humanos ou tratados de comércio (EAGLETON 2005: 184.).

Em práticas de ensino de língua espanhola sob a abordagem comunicativa, a noção de cultura é mobilizada apenas enquanto tema comunicativo (SOUZA JUNIOR 2010), trabalhado como lugar outro da língua (sem referência à materialidade linguística) cujo funcionamento discursivo está permeado de representações de sociedade, de sujeitos e de hábitos, apresentadas e reproduzidas sem submeter-se a uma reflexão teórica e, portanto, sujeitas a uma filosofia espontânea. Esse funcionamento instaura uma naturalização de tais representações – dadas como “verdadeiras”, que entram no processo de estereotipização do outro – além de instalar uma dicotomia entre língua e literatura.

Tal estrutura, presente em muitos materiais didáticos, instaura um funcionamento que apaga a interculturalidade ou o jogo intercultural que poderia

---

<sup>4</sup> Colocamos aspas nesses termos por considerarmos, a partir da perspectiva da Análise do Discurso, que é interdito ao sujeito o pleno domínio da linguagem, um lugar de intencionalidade, impossibilitando a ele o papel de dono de seu discurso. Por essa perspectiva também justifico o fato de utilizar “sujeito-aprendiz” em vez de aluno, conforme ocorrência nesse parágrafo.

surgir da relação de distintos materiais de diferentes discursividades e nacionalidades. Outra consequência dessa “colagem” é não dar condições para uma discussão sobre o funcionamento da materialidade linguística de distintos gêneros discursivos em uma mesma unidade, pois o “algo em comum” entre eles é somente o tema “comunicativo”.

A contextualização desses gêneros dá-se através de quadros lexicais (à guisa de vocabulário), de pequena biografia do autor de um texto ou de legendas abaixo das fotos. Tal textualização realiza um apagamento das condições de produção desses discursos, ademais de apagar a heterogeneidade de hábitos e consumos de uma sociedade e dos sujeitos que a constituem, projetando-se um modelo de vida que é restrito e que nem sempre condiz com a variedade de sujeitos e de estilos presentes em uma sociedade, mas cujo efeito de sentido nas práticas que foram analisadas realizavam uma naturalização de tais temas como comuns.

Pensar no lugar da cultura numa dimensão discursiva, ao problematizar a sua noção e o papel que esta desempenha nas aulas de espanhol para brasileiros, traz questões que, conforme FERREIRA (2011), ressaltam a cultura como “um lugar de produção de sentidos, que muitas vezes são naturalizados e passam a reforçar o efeito de apagamento da historicidade de certos fatos sociais” (p. 59). Nessa linha de reflexão, a autora propõe pensar, em analogia à *ordem do discurso* e à *ordem da história*, a *ordem da cultura*<sup>5</sup>, uma “ancoragem” que a estabelece como forma de resistência às normas e preceitos reguladores de uma dada configuração histórica-social (p. 60).

Nessa linha de reflexão, considerar a literatura como acesso a temas culturais estabelece a importância de sua abordagem enquanto material discursivo produzido historicamente e socialmente. Diante disso, apresento neste artigo uma reflexão sobre práticas que envolvem textos literários em um LD de espanhol, com base na Análise do Discurso, tecendo reflexões sobre a sua textualização e as possibilidades de interpretação instauradas a partir da materialidade desses textos ou, melhor dizendo, do recorte realizado pelo LD dessas textualidades.

Ademais dessas questões colocadas, há outras específicas, no que se refere à sua textualidade. Para tal mobilizarei o conceito de função-autor, tomada de ORLANDI (2005). Esse dispositivo, em funcionamento na textualização dos textos literários nos LDs, permite configurar qual perfil de leitores os autores desses instrumentos linguísticos levam em consideração ao realizar o trabalho

<sup>5</sup> ORLANDI (1996) considera que tanto o discurso quanto a língua possuem sua ordem própria e esta ordem se manifesta e se mostra na organização. Há uma tensão entre a ordem e a organização da língua (e, paralelamente, à ordem e organização da história e da cultura), sendo a organização a esfera imaginária dos sentidos.

---

com a literatura nas práticas elaboradas; como ORLANDI (2005), pensando no confronto em uma forma-leitor projetada no LD e a constituição desse sujeito-aprendiz em leitor, em como se dá o trabalho com essa contradição, investigando “a produção do efeito-leitor a partir da materialidade mesma do texto em sua relação com a discursividade e os diferentes gestos de interpretação que aí se dão”.

### **Desenvolvendo a questão**

Parto de reflexões de PÊCHEUX (1997) e ORLANDI (1988 & 2008) sobre a relação texto/discurso para tecer um olhar sobre o funcionamento do texto literário nas práticas de ensino de Língua Espanhola para brasileiros. O texto, como materialidade linguística, formulado intradiscursivamente, é também discurso, dotado de uma memória discursiva (o interdiscurso) que o sustenta e dá condições a determinados sentidos e não outros – dando condições a certos discursos que são atualizados na sua formulação. Sua manifestação é a possibilidade de um sentido, em detrimento de outros. A ocorrência de um texto literário em um LD se dá em condições de produção específicas e distintas de outras formas de ocorrência desse texto e em cada uma delas se formularia sob sentidos diferentes. Os sentidos têm sua história e suas redes de significação, às quais o sujeito se filia. Conforme ORLANDI (1988, : 42):

Ao afirmarmos que os sentidos têm sua história, estamos enfatizando que a variação tem relação com os funcionamentos distintos, ou seja, com os contextos de sua utilização. E ao afirmarmos que um texto tem relação com outros, estamos apontando para o fato de o conjunto de relações entre os textos mostrarem como o texto deve ser lido.

Isso posto, é importante considerar que um funcionamento recorrente nos materiais didáticos é o de apresentar um texto literário a partir do nome de autor. Tal categorização contribui não somente para o sentido de evidência que o caracteriza como um texto único, mas também o remete a uma memória discursiva que o relaciona com os demais textos que compõem a obra do autor e também a uma memória discursiva relacionada a este nome de autor.

FOUCAULT (1992) trabalha com essa questão, particularmente a relação do texto com o autor. As relações de sentido que se estabelecem entre um texto e seu autor produzem efeitos que classificam e agrupam o texto ao que podemos identificar como uma memória, sendo tal associação um elemento determinante na interpretação desse texto, o que lhe confere uma legitimidade e configura sua circulação.

O nome do autor não é, pois, exatamente um nome próprio como os outros. [...] Um nome de autor não é simplesmente um elemento em um discurso (que pode ser sujeito ou complemento, que pode ser substituído por um pronome etc.); ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros (FOUCAULT 1992:12-13).

O nome de autor é determinante nas condições de produção de um texto, ao classificá-lo e remetê-lo a uma memória construída sócio-historicamente (conforme o conjunto de textos desse autor) e também aos discursos formulados sobre sua obra na história, delimitando o texto e opondo-o a outros do mesmo autor. Conjuntamente a esse funcionamento discursivo, há que se destacar o que ORLANDI denomina função-autor (1987), esta diretamente relacionada à textualização, aos efeitos que delimitam uma leitura e uma interpretação conforme a materialidade do texto – tal função deixa marcas que determinam sua interpretação, constituindo um “efeito-leitor”, que confere unidade ao texto e o individualiza.

A função-autor, conforme a autora, constitui-se em um efeito que funciona como uma função organizadora, ao constituir unidade ao texto e conferir-lhe completude e individualização. É pela função-autor que enunciados dispersos se reúnem em um texto por uma ilusão de unidade, delimitando-o no espaço e no tempo como um discurso único, remetido imaginariamente a um sujeito que se configura como o seu autor. A força dessa função organizativa se faz pela configuração do autor como fonte do dizer, e desse lugar de autor são realizadas cobranças em relação à clareza, coesão e coerência do texto.

Historicamente, conforme o gênero em que o texto é produzido, há determinações estabilizadas à sua realização, as quais o sujeito, para ocupar um lugar de autoria, é obrigado a seguir. As condições de produção desse texto, já determinadas por uma memória que configura a constituição, a formulação e a circulação do gênero, direcionam a função-autor do sujeito que se coloca em posição de autoria.

Correlacionado à função-autor há também o seu efeito-leitor, construído na materialidade do texto, determinado pelas suas condições de produção e que configuram sua leitura e interpretação. Antecipações imaginárias projetadas pela função-autor no texto determinam e autorizam a leitura e sua interpretação, legitimando determinados leitores (ou leituras) e silenciando outras. A função-autor configura o modo de ler e de interpretar, configurando o seu efeito-leitor. Deste modo a leitura faz-se como uma prática discursiva, enquanto processo cujo funcionamento é determinado pelas condições de produção do texto.



No âmbito escolar a regulação e a produção de sentidos é institucionalizada de tal forma que essas estão centralizadas no sujeito-professor, e a leitura de textos, como prática, se dá conforme condições nas quais as interpretações do sujeito-aprendiz passam pela regulação da instituição escola, do sujeito-professor, e da textualização realizada pelo LD dos textos a interpretar. Apesar de que este trabalho não comporta analisar as práticas realizadas pelos professores com o texto literário em sala de aula, recorro a Pfeiffer que, ao realizar esse trabalho, analisa o sujeito-aprendiz enquanto leitor no contexto escolar, na aprendizagem da língua materna:

(...) não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, todas as respostas são dadas antes que os alunos respondam. Estas respostas vêm via fala do professor, baseada no LD que assume as vestes do discurso científico da verdade unívoca; e via LD (com os grifos das respostas que o próprio texto traz). E nos poucos momentos em que os alunos se posicionam sob a forma de comentário, eles são ignorados pelo professor (PFEIFFER 1998: 95).

Analisar esse funcionamento, em aulas de língua espanhola como língua estrangeira, justifica-se pelo fato de estas possuírem, como um dos seus principais apoios pedagógicos, o LD. Baseado em ORLANDI (1988) quando diz que “a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático”, a preocupação com as práticas de interpretação com o texto é central, e a prática do professor e os sentidos mobilizados por ele merecem especial atenção. Em práticas de ensino de uma língua estrangeira, o sujeito, ao submeter-se à sua aprendizagem, possui o referencial de sua língua materna; tal tarefa só se realiza quando “já se teve acesso à linguagem, através de uma outra língua” (). Neste sentido o sujeito-aprendiz, ao primeiro contato com a língua estrangeira a percebe, “(...) ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea” (REVUZ 1998: 215), em comparação com a materna, pois, ao entrar em contato com a língua estrangeira nota o quão forte é o funcionamento do simbólico dessa língua (diferente do de sua língua materna) e esse contato também mobiliza os laços que o identificam à sua língua. Para instaurar o espaço da diferença entre as duas línguas, é extremamente importante recorrer a discursos produzidos na língua estrangeira, como os textos literários que, como qualquer texto também injunje à interpretação, mas também, como gênero discursivo que é, possui um trabalho especial com a linguagem, cujo trabalho estético e artístico mobilizam sentidos e dizeres sensíveis à interpretação de um sujeito na língua.

Por abordar a leitura de textos como prática no âmbito escolar, analisar o funcionamento discursivo dos textos literários em LD é também refletir sobre “a inscrição do sujeito nas redes de significantes” desses textos e em que condições isso se dá.

Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo da antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com a sua escuta e, assim, 'guiado' por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde, como com seu duplo. Esse é um jogo dos gestos de interpretação que se dá na ou a partir da materialidade mesma do texto e ao qual o analista deve ser sensível quando pensa o imaginário que constitui o sujeito leitor virtual e o sujeito leitor efetivo com suas determinações concretas.

Como na produção do discurso há a inscrição do outro, a autora propõe que no campo da leitura “a função-autor tem o seu duplo no efeito-leitor” (ORLANDI 2008: 61).

### **Práticas com texto literário em LD – interpretação e leitura**

Descritas as leituras das quais partimos para a apresentação deste trabalho propomos uma análise sobre o funcionamento desses textos literários no LD<sup>6</sup> que analisamos. Como a análise é sempre um movimento de descrição e interpretação, esta não fecha outras interpretações possíveis sobre os funcionamentos dos discursos analisados. Partindo dessa premissa, a seguir fazemos uma reflexão sobre práticas de interpretação de dois textos literários, de gênero poético, ambos do mesmo autor, Pablo Neruda.

O primeiro texto em questão é a textualização no LD de um fragmento (a estrofe nº 12) do poema de Pablo Neruda *Alturas de Macchu Picchu*, com espaços vazios correspondentes às formas de conjugação verbal em imperativo que ocorrem no poema – para que o aluno as complete, seguindo as indicações propostas no LD do verbo e pessoa correspondente entre parêntesis; não há exercício de interpretação proposto como atividade complementar.

O poema inteiro é composto de doze estrofes, em que o eu lírico parte em direção a Macchu Picchu, relatando os sentimentos que sente ao realizar essa empreitada e o peso histórico de sua tragédia, a injustiça da exterminação do lugar e a de seus habitantes. Rememora os sujeitos que ali viveram e sua cultura, o subjugo espanhol e a relação opressor x oprimido configurada na relação colonizador x colonizado que marcou fortemente os processos de conquista e colonização empreendidos pelos espanhóis nas áreas ocupadas por

---

<sup>6</sup> As duas práticas analisadas foram tomadas de BRUNO, F. C. B. & MENDOZA, M. A. H. *Hacia el español*. Vol. 2. 2ª ed., SP: Saraiva, 2002.

---

ameríndios na América Latina durante séculos. Termina o poema com a estrofe XII dirigindo-se aos diferentes sujeitos que ali viveram e os convoca para que façam dele o seu porta-voz, para que ele compreenda a força desse acontecimento e que a memória dessa exterminação não se apague.

As condições de produção da leitura desse fragmento são reguladas pelo recorte realizado pelas autoras do LD. Como não há menção às demais estrofes que compõem o poema, a extensão do texto e sua linearidade materializadas no corpo do livro apagam os sentidos que permeiam os demais fragmentos – e dessa forma determinam outros sentidos, pois as condições de produção do texto literário no LD são distintas daquelas em que o poema foi realizado.

Tal gesto determina uma unidade aparente: o fragmento funcionando como um todo, evidência de unidade que apaga os vestígios de sua produção: sua relação com os demais fragmentos do texto. A função-autor textualizada nessa atividade é realizada sob outro lugar, configurando-se diferentemente da função-autor realizada pelo trabalho de produção do poema pelo poeta, o que configura o fragmento como outro texto.

Há que se considerar que, ao classificar o recorte como de autoria de Pablo Neruda, o nome de autor ao qual Foucault faz referência classifica e remete o texto a uma memória (ao evocar que um texto é de autoria de Neruda, ocorre uma classificação que o remete ao conjunto de textos escritos por esse autor, à memória deles, aos discursos formulados sobre sua obra na história), delimitando-o e opondo-o a outros, de sua autoria e de outros autores. Ao mesmo tempo há a função-autor textualizada na materialidade do texto, conferindo-lhe unidade e individualizando-o, produzindo efeitos que delimitam e determinam a leitura e a interpretação, que configuram um determinado efeito-leitor (como pode e deve ser lido tal texto).

Ademais desse trabalho de recorte, a prática proposta para esse texto produz outros sentidos que determinam o estatuto de sua materialização. O fragmento citado é textualizado com espaços em branco em quase todos os versos, mas não é permitido preenchê-los de qualquer modo – tais espaços devem ser preenchidos com a conjugação do imperativo dos verbos que estão entre parêntesis. Evidência de unidade e também de uma leitura e interpretação únicas, o sentido limitado pelas palavras e sua literalidade, “o dizer como uma extensão com limites, pausas, beiradas (bordas) possíveis” (ORLANDI 2008: 93).

O segundo poema a ser analisado, também de Neruda, *Autorretrato*, é diferentemente do anterior textualizado de forma completa. Nesse poema primeiramente o eu lírico se descreve fisicamente ao qualificar partes de seu corpo numa descrição que, gradualmente, sem interrupção, passa a descrever outros elementos, como atitudes, ações, gostos e pessoas, sempre pontuadas por adjetivos que os qualificam.

Há elementos que não são evidentes, em uma primeira leitura, a um estudante brasileiro de espanhol, construídos semanticamente em relações de significação complexas: de nível lexical, por exemplo: *yerbatero* (curandeiro que se utiliza de ervas para tratar doenças) que, como parte do sintagma “*yerbatero de la tinta*”, remete o eu lírico a um poeta que cura males; *nubarrones* (nuvens grandes e negras) que, no sentido com que aparece no poema, como parte do sintagma “*afortunado de nubarrones*”, remete a um sujeito que não tem sorte, ou que acumula desgraças; ou metafórico, por exemplo, como “*melancólico en las cordilleras*”, sintagma que remete a uma metáfora significativa, pois a melancolia, sentimento que remete à falta de entusiasmo, à falta de ação e iniciativa, acomete um sujeito que se encontra nas cordilheiras, sintagma que ocupa e representa metonimicamente as Cordilheiras dos Andes, um lugar grandioso e de difícil acesso, em contradição a um sujeito que se encontre melancólico.

O poema se constrói por uma série de enumerações separadas apenas por vírgula, o que as coloca em um mesmo nível, sem que estejam configuradas em uma hierarquia ou em um grau que as diferencie conforme sua importância, o que contradiz uma imagem comum de autorretrato, em que se destacam aspectos mais importantes relacionados somente às características físicas e psicológicas do sujeito.

Entretanto tais sentidos, e outros possíveis, pois esses que foram apontados são advindos de uma interpretação, dentre outras possíveis, não são considerados na proposição de atividade que acompanha o poema em sua textualização no LD. Pede-se, do sujeito-aprendiz, a realização de seu próprio autorretrato, sem a contextualização das características desse gênero, ou melhor, sem a problematização da contradição que o estilo do poema de Neruda instaura ao não seguir o que é comumente associado a um autorretrato. Os sentidos menos evidentes que ressoam na textualidade do poema, como os apontados acima, não são colocados à interpretação, assim como alguns léxicos são apenas explicados como vocabulário.

Nesta linha de reflexão, entendo que as práticas propostas pelo LD em ambos os textos são determinantes para como esse texto será lido e o que é permitido ao sujeito-aprendiz enquanto leitor interpretar. No que se refere ao primeiro poema, assim como todo discurso é injungido à interpretação, o funcionamento do efeito-leitor de *Alturas de Macchu Picchu*, enquanto gênero literário e circulante em esferas que o configuram como poema, ocorre mediante a função-autor textualizada neste em bases menos determinadas de interpretação, conforme o funcionamento discursivo desse gênero literário; entretanto, a interpretação do fragmento no LD pelo sujeito-aprendiz-leitor se dá sob outro estatuto. Conforme o recorte realizado pelo LD: que sentidos estão permitidos para ser interpretados pelos sujeitos, ao mesmo tempo aprendizes e leitores? Que efeito-leitor está constituído?

Se o sujeito-aprendiz é convocado somente a conjugar verbos em imperativo, para completar os espaços vazios do fragmento do poema textualizado, não lhe é dado um lugar de interpretação. Ou melhor, não lhe é permitido interpretar conforme seu percurso enquanto leitor, ou outras interpretações possíveis para aquele texto senão aquela já determinada por sua textualização, cujo funcionamento discursivo é de um arquivo, um sentido que já está ali – recorremos a uma das noções de arquivo de Pechêux, “uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega” (PECHÊUX: 1997: 57), a instituição escolar, nesse caso.

Em relação ao segundo poema, a interpretação se instaura não sobre os sentidos, mas sobre a forma: a partir de sua leitura, é apenas solicitada uma atividade de reprodução que, possivelmente, se fará sob uma retextualização do poema que o sujeito-aprendiz realizará a partir de como ele se vê. Aqui cabe considerar que dependerá do sujeito-professor a instauração de um espaço de interpretação, permitindo outras leituras possíveis para que, posteriormente, os sujeitos-aprendizes se sintam autorizados a ocupar um lugar de autoria a partir da leitura do poema sugerido.

Se a interpretação se dá sob essas condições, apaga-se a historicidade dos sentidos que permeiam tais textos: a memória interdiscursiva de seus enunciados (os versos), que sustentam o funcionamento discursivo, é interdita sob práticas que não postulam espaços de significação ao sujeito-aprendiz. Sentidos são silenciados e outros são evidentes: decodificação, uso do código linguístico, produção oral e escrita a partir de retextualizações dos textos literários.

Em ambos os textos, uma abordagem que neutraliza as suas condições de produção, ao direcionar os gestos de leitura por processos reguladores determinados pela textualização do texto literário no LD, poderá não somente apagar uma memória histórica que é constitutiva de todo processo enunciativo, mas, também, legitimar e alçar como única interpretação possível uma memória oficial, no sentido do que define MARIANI, “na direção de neutralizar o heterogêneo (...), naturalizando as relações sócio-históricas e tornando literais os sentidos (seu funcionamento ideológico) com a manutenção de um universo lógico de enunciados (coesos e coerentes)” (1998: 39).

A escola, enquanto espaço institucional, possui mecanismos de apagamento ou silenciamento de determinados discursos. E, ao não problematizá-los, o LD configura-se como um instrumento linguístico (cf. AUROUX 1992 e DINIZ 2008), utilizado em um espaço institucional como a escola, ambos reguladores de sentidos, que promovem a divisão social da leitura ao abordar o texto literário enquanto arquivo (cf. GADET & PÊCHEUX 2004), ao determinar os gestos de interpretação do que pode e deve ser lido, e de quem pode fazê-lo.

Este funcionamento interdita os diferentes gestos de interpretação que poderiam realizar-se em práticas cuja leitura se realiza na organização (que é imaginária) dos sentidos, com foco na organização lexical e sintática da língua, em que efeitos de transparência, de literalidade e de evidência realizam o apagamento da inscrição da língua na história, da ordem do discurso (cf. ORLANDI 2007).

### **Considerações finais**

É extremamente importante que práticas de leitura que visam apenas à decodificação de um texto ou produções escritas realizadas a partir de exemplos tomados de textos jornalísticos e literários (às vezes textualizados apenas para esse fim) não partam de um olhar que seja estereotipado ou tomado do senso comum em relação aos temas abordados pelos LDs. Deve-se instaurar outro lugar de discussão, em que esteja presente a polêmica, a tensão e o conflito, elementos presentes em nossa cotidianidade, o que representa um ganho em comparação às abordagens de temas comuns e estereotipados, pois conforme MARTINEZ:

[n]a maioria dos manuais e dos métodos, observamos um esmagamento dos fatos culturais e a perpétua ressurgência dos mesmos estereótipos: a família monocelular, com dois filhos, atividades profissionais uniformes, quase nunca desemprego, doença, delinquência... Quando é que os métodos de língua estrangeira integrarão a presença da morte, de suas causas, dos ritos para os quais ela abre espaço? (2009: 92).

A língua, dentro do marco teórico adotado, não é possível de ser separada em níveis ou estratos; assim como a literatura, prática de linguagem cujo trabalho estético e artístico mobilizam sentidos e dizeres sensíveis à interpretação de um sujeito na língua. As práticas didáticas que se apresentam em LDs elaborados não apenas no Brasil, mas também na Espanha, país que domina comercialmente a produção de materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira, realizam, quando se trata de abordar temas referentes à sociedade, a neutralização e a homogeneização de conflitos, de identidades e de sujeitos sociais, que produzem uma construção equivocada e estereotipada do outro da língua estrangeira, e problematizá-las é uma forma de discutir “um” outro ensino possível de línguas estrangeiras.

Considero que em práticas de aquisição e de aprendizagem de línguas não haja uma dicotomia entre língua e literatura, pois por meio dessa última podemos apresentar práticas em que não ocorram enfoques instrumentalistas

---

de língua ou a apresentação de situações comunicativas em que práticas didáticas sirvam somente de pretexto para estudos morfossintáticos ou normativos. A língua é palco de relações de confronto e de resistência, que possibilitam diversos modos de significação, legitimando certos sentidos e silenciando outros.

Portanto, considerando as práticas com textos literários aqui analisadas, essas realizam um fechamento de sentidos, legitimando somente aqueles que estão materializados nas atividades didáticas propostas, cujo efeito de sentido é que não se realize, para o sujeito-aprendiz, o acesso aos processos discursivos presentes na materialidade linguística da língua estrangeira estudada.

Seguindo essa reflexão, a história do sujeito com a sua língua materna é que norteará a sua maneira de abordar a língua estrangeira (REVUZ 1998: 217). No processo de aquisição de uma língua estrangeira o sujeito recorrerá às posições que ocupa em relação a sua língua materna, mas, ao primeiro contato, o aprendiz questionará sua relação com a sua língua, e reverá sua posição em relação a ela – advindo daí o estranhamento de si face ao outro, irreversivelmente afetado pela alteridade ou diferença de sua cultura perante a outra (GRIGOLETTO 2001: 138).

A partir desse estranhamento, entendo que, para um sujeito, “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ 1998: p.227). Isto provocará a abertura de novos espaços de sentido, a outras significações; provocará um abalo em sua constituição como sujeito e, conseqüentemente, em sua rede de imaginários.

Para o professor, levar em consideração a identificação simbólica do aprendiz a esse novo dizer, às memórias discursivas que permeiam os discursos da língua estrangeira, permitirá pôr em movimento as redes de sentido às quais estão filiados os discursos do sujeito-aprendiz.

KULIKOWSKI e MAIA GONZÁLEZ (1999) pontuam que o papel do professor é fundamental na questão das semelhanças entre o português e o espanhol, no processo de aprendizagem dessa língua para o brasileiro, pois tal questão pode determinar dois problemas: um bloqueio absoluto ou a adoção de uma hipótese sobre a língua, pois os professores não devem reproduzir ou reforçar o imaginário de facilidade e/ou semelhança que o estatuto do ensino do espanhol possui no Brasil, mas também não devem desfazer as proximidades entre as duas línguas.

São relevantes, em práticas de aquisição e de aprendizagem de línguas estrangeiras, os efeitos a que um sujeito está submetido, as mobilizações que suas redes de sentidos sofrerão nas redes de sentidos da língua estrangeira e a inscrição desse sujeito em suas discursividades. Dar especial atenção ao papel da subjetividade no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é romper os paradigmas do ensino metalinguístico e normativo (nos curso da escola

regular) e do comunicativismo (nas escolas de idioma) que hoje estão em voga. Cada língua está constituída em uma memória que permeará os dizeres e os sentidos de seus discursos.

O papel do professor é o de dar condições para que os sentidos sejam interpretados, sob uma prática que mobilize o sujeito-aprendiz na memória de sua língua materna e também da estrangeira: o sentido não é estável, é histórico e sustentado por uma memória que o constitui. Dar atenção ao que está silenciado na ocorrência dos textos no LD (não somente os literários, mas de qualquer outro funcionamento discursivo), que evidências de sentido estão presentes e qual a relação de um texto com os outros presentes é romper com uma prática que não dá condições à interpretação pelo sujeito-aprendiz-leitor.

Não se nega o fato de que o LD possua um funcionamento que sirva de apoio para processos de ensino e aprendizagem de línguas, assim como não se nega que o trabalho que os autores desse gênero discursivo levam a cabo é o de apresentar uma didática para o ensino de línguas estrangeiras em ambientes escolares, mas sim que ele deva ser o único instrumento para uma prática de ensino, pois neles não há uma discussão ou reflexão sobre processos discursivos que ocorrem em toda enunciação. Tampouco, no que se refere ao trabalho com os textos (e em destaque os de gênero literário), esse não se dá sob formas em que se topicalizem os sentidos que os permeiam – pois são sempre abordados de modo episódico ou como base para atividades de compreensão textual ou lexical.

Vale destacar, novamente, que a especificidade do texto literário na aula de língua é uma materialidade significativa para discussão de temas culturais. Creio que é pela cultura que possa estabelecer o justo espaço da diferença entre as línguas portuguesa e espanhola, dando condições à inscrição do sujeito-aprendiz no simbólico da língua espanhola. Estabelecê-lo em práticas de ensino de língua estrangeira, nas quais possa reconhecer o outro da língua estrangeira, na comparação consigo mesmo, é dar-lhe condições de submeter-se aos efeitos de sentidos que permeiam uma prática discursiva em língua estrangeira, constituída sócio-historicamente, em uma determinada territorialidade, envolvendo sujeitos submetidos a uma diversidade de hábitos, afazeres, práticas e realidades pouco abordadas e diferentes do seu espaço de significação na língua materna.

A promulgação da Lei federal 11.161/2005 (que estabeleceu a oferta obrigatória de ensino de espanhol nas escolas públicas brasileiras) foi um acontecimento que instaurou, no ensino dessa língua em nosso país, a necessidade de elaboração de materiais que deem conta da diversidade social e cultural dos países hispano-falantes e também das diversidades de sujeitos presentes nas escolas públicas do Brasil. Para a envergadura de tal acontecimento, faz-se urgente a instauração de novos paradigmas no ensino dessa língua no Brasil.



## Referências bibliográficas

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BRASIL. Conhecimentos de Espanhol. In: *Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 125-164.
- CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado inédita. Campinas: Unicamp, IEL, 2002.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat. p. 21-40.
- CORACINI, M. J. R. F. 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. 139-159.
- DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Campinas: IEL/UNICAMP, 2008.
- EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. (Trad. de Sandra Castello Branco). SP: Editora da UNESP, 2005.
- FERREIRA, M. C. L. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. In.: INDURSKY, F.; MITTMANN, S. & FERREIRA, M. C. L (orgs.). *Memória e história na/da Análise do Discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, pp. 55-64.
- GADET, F. & PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Campinas: Pontes, 2004.
- GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. In: CARMAGNANI, A. M. G. & \_\_\_\_\_, (orgs.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. SP: Humanitas, 2001. p.135-152.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Lisboa: Veja Editora, 2ª. ed., 1992. Fonte: [http://fido.rockymedia.net/anthro/foucault\\_autor.pdf](http://fido.rockymedia.net/anthro/foucault_autor.pdf). Acesso em 15/05/2012.
- KULIKOWSKI, M. Z. M. & MAIA GONZÁLEZ, N. T. &. Español para brasileños. Sobre dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. SP, ABEH, 1999. p. 11-18.
- MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.
- MARTINEZ, P. Didática de línguas estrangeiras. (Trad. de Marcos Marcionilo). SP: Parábola, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não: um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês no Brasil. In.: \_\_\_\_\_. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza do social e do educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 37-62.

NARDI, F. S. de. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. Tese de doutorado inédita. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

ORLANDI, E. Sobre tipologia de discurso. In: \_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987. p. 217-238

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Ed. Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *Interpretação. A autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis; RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 55-66.

PERUCHI, I. B. *Representações de cultura em livros didáticos de francês língua estrangeira*. Dissertação de mestrado inédita. Campinas: Unicamp, IEL, 2004.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. (Trad. de Silvana Serrani). In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RUFINO, K. P. L. *Livros didáticos de língua inglesa: uma análise discursiva das representações da diversidade cultural*. Dissertação de mestrado inédita. São Paulo: Usp, FFLCH, 2003.

SANTOS, H. S. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado inédita. SP: Usp, FFLCH, 2005.

SERRANI, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 231-264.

\_\_\_\_\_. Lengua española en la Universidad de Campinas: investigación del discurso e intercambios. In: *Revista Signo y Señal*, Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, nº 20, janeiro de 2009.

SOUZA JUNIOR, J. R. *A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva*. Dissertação de mestrado inédita. Campinas: IEL-UNICAMP, 2010.

## Contribuições cognitivistas para o ensino de leitura em espanhol na Escola brasileira: o plano da compreensão metalinguística

Diego da Silva Vargas<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo (re)pensar atividades escolares de leitura em Espanhol – Língua Estrangeira, em especial em relação ao plano da compreensão metalinguística. Para isso, mobilizamos aportes teóricos derivados dos estudos em cognição e leitura, no sentido de procurar avaliar, validar e propor formulações de atividades escolares de leitura. Optamos pela visão de RUMELHART e MCCLELLAND (1982), que defende a existência de um processamento interativo – ascendente e descendente – no ato de leitura. Focamos, assim, o plano da compreensão metalinguística, na tentativa de desenvolver um trabalho qualitativo de questões linguísticas em sala de aula, entendendo-as como integradas ao ensino de leitura. Trabalhos anteriores já demonstraram que o aluno não tem autopercepção do conhecimento linguístico que carrega (nem sequer em língua materna), tomando o saber requisitado em questões de classificações como o único necessário para estruturar o texto (LESSA, no prelo) e, por isso, não o ativa ao realizar uma atividade de leitura. Portanto, este trabalho visa a apresentar atividades de leitura focadas no plano da compreensão metalinguística dos textos, que possam propiciar a alteração dessa situação no ensino de línguas.

**Palavras-chave:** leitura; cognição; ensino; espanhol

**Abstract:** This paper aims to (re) think reading school activities in Spanish - Foreign Language, in particular in relation to the plan of metalinguistic understanding. For this, we use a theoretical approach derived from studies in cognition and reading in order to try to assess, validate and propose reading school activities. We opt for the vision of RUMELHART and MCCLELLAND (1982), which asserts the existence of an interactive processing – which ascends and descends, in the act of reading. So, we focus on the plan of metalinguistic understanding in an

<sup>1</sup> Doutorando em Letras Neolatinas e Mestre em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – endereço eletrônico: ds Vargas04@yahoo.com.br, Bolsista CAPES/UFRJ.

---

attempt to develop a qualitative work of language issues in the classroom, understanding them as integrated into the teaching of reading. Previous works have shown that the student has no perception of their own linguistic knowledge (not even in their mother tongue), taking the knowledge required in matters of ratings as the only one necessary to structure the text (LESSA, forthcoming) and consequently does not activate it when performing a reading activity. Therefore, this paper aims to present reading activities focused on the level of metalinguistic understanding of the texts, which can change this situation in language teaching.

**Keywords:** reading; cognition; teaching; Spanish

## Introdução

Este trabalho visa a apresentar alguns pressupostos teóricos desenvolvidos pelas Ciências da Cognição acerca do desenvolvimento da linguagem humana e do processamento da leitura. Tais pressupostos podem ser úteis na avaliação, no desenvolvimento e na validação de atividades escolares de leitura, de modo geral, e, especificamente, de leitura em espanhol como língua estrangeira<sup>2</sup> em contextos escolares brasileiros, tendo em vista ser esse o foco de aplicação das ideias apresentadas a seguir.

O objetivo principal estará no plano da compreensão metalinguística (ou ainda, “saber metalinguístico” ou “consciência metalinguística”, como preferem alguns autores), que pode ser entendida como a atividade cognitiva desenvolvida pelo ser humano sobre a linguagem em uso. As bases teóricas dessa perspectiva serão explicitadas mais adiante neste texto, porém já se torna de fundamental entendimento a noção de que aqui não estamos falando de um trabalho escolar com a metalinguagem, baseado na memorização de nomenclaturas gramaticais e já tão criticado em diversas publicações que abordam o ensino de línguas.

Nosso aporte teórico se vincula a uma visão cognitivista da linguagem e de seus fenômenos, derivada da associação entre estudos em Psicologia Cognitiva, Psicolinguística e Linguística Cognitiva. Assim, entendemos a leitura como o resultado da interação entre diversos processos cognitivos; isto nos permite construir uma visão processual sobre o texto e, conseqüentemente, sobre o ensino de leitura, o que exclui sua compreensão como um produto do qual o leitor deve extrair seu significado. Dessa forma, entendemos a leitura como essencialmente interativa, uma vez que se desenvolve por meio de pro-

---

<sup>2</sup> Mantemos a nomenclatura “língua estrangeira”, que consta nos referenciais curriculares oficiais e nas grades escolares.

cessos *top-down* (descendentes, partindo do leitor para o texto) e *bottom-up* (ascendentes, do texto para o leitor) (RUMELHARDT; MCCLELLAND 1982).

Portanto, alinhamo-nos aos apontamentos dos principais referenciais curriculares nacionais sobre o ensino de línguas estrangeiras em escolas de Educação Básica - PCN (BRASIL 1998), PCNEM (BRASIL, 2000), PCN+ (BRASIL 2002), OCEM (BRASIL 2006), os quais indicam que a principal tarefa do ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica é unir-se ao trabalho a ser desenvolvido pelo ensino da materna e, assim, buscar o desenvolvimento do letramento do aluno. Como letramento, estamos entendendo, então, o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN 1995:19). Esse conjunto, como se pode notar nas palavras da autora, não se resume às práticas escolares de alfabetização e assume um caráter plural, integrando uma série de práticas social e culturalmente determinadas, uma vez que “os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade” (KLEIMAN 1995: 21).

Nesse sentido, como afirmam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, no subcapítulo “Concepção de Língua e Linguagem e Práticas de Ensino”:

(...) assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas lingüísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade (BRASIL 2006: 30).

Tendo essas premissas básicas em mente, focamos, neste trabalho, então, o plano da compreensão metalingüística, na tentativa de desenvolver uma abordagem qualitativa sobre questões lingüísticas em sala de aula, entendendo-as como integradas ao trabalho com o texto. Acreditamos que, assim, estamos contribuindo para a construção de propostas de atividades de leitura que levem o aluno a uma reflexão sobre a língua em uso, e conseqüentemente, sobre as normas gramaticais e sociais que envolvem e permeiam esse uso. Dessa maneira, de forma mais ampla, como apontam as próprias OCEM (BRASIL 2006: 30), esperamos

---

(...) que o estudante, ao compreender determinadas normas gerais do funcionamento da língua(gem), seja capaz de se ver incluído nos processos de produção e compreensão textual que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque por meio deles se vai constituindo como ser de ação social.

Além disso, procuramos resgatar a importância da mobilização de conceitos vinculados a estudos em cognição, por parte de professores e pesquisadores, para a preparação de atividades didáticas e reflexão sobre o ensino de línguas, uma vez que, ao lado de conhecimentos derivados de outras perspectivas teóricas, podem contribuir para as discussões sobre o ensino de leitura em língua estrangeira. Buscamos também contribuir para a ruptura de um olhar reducionista sobre a teoria cognitivista, posto que uma visão cognitivista sobre o processo de leitura de forma alguma aponta para o texto como produto apartado do sujeito que o lê, uma vez que se entende a linguagem como a base essencialmente experiencial e corporificada e, mais recentemente, situada e normatizada. Dessa maneira, podemos dizer que nossa cognição se desenvolve com base nas experiências que temos de interação física (cf. JOHNSON 1987; JOHNSON e LAKOFF 2002, entre outros) e social com o mundo (SINHA 1999; 2010, entre outros).

### **Uma breve análise de questões de livros didáticos de Espanhol-LE**

Este artigo e a proposta de atividade a ser apresentada mais adiante foram precedidos de uma análise de livros didáticos de Espanhol-LE presentes no mercado nacional e utilizados em escolas públicas e particulares do Estado do Rio de Janeiro. A título de exemplo, apresentamos a seguir duas atividades de leitura constantes em dois dos livros analisados. A primeira foi retirada do livro do professor *¡Arriba! 1* (RINALDI; CALLEGARI 2005: 50):

#### **Diferencias Regionales**

Las casas tradicionales del norte de España son diferentes de las del sur. En el norte, donde llueve bastante, las casas tienen los tejados muy inclinados para que la lluvia corra con facilidad. También tienen miradores para que entre la poca luz que hay.

El calor obliga a construir casas de otra manera en el sur. Los tejados son planos y las paredes son blancas para que rechacen el calor. Suelen tener un patio interior, decorado con azulejos y plantas, donde hay una fuente o un surtidor que crea un ambiente fresco y una sensación de oasis.

Esas diferencias se mantienen, en parte, en las casas modernas. En el norte se siguen construyendo casas con miradores. En el sur, los habitantes se preocupan más por las persianas que los protegen del sol y del calor.

(URIZ, F. y HARLING, B. En España. Londres, Chancereel, 1996. p.40)

- a) ¿Cuántos tipos de casa hay en España, según el texto? R: *Dos tipos: las del norte y las del sur.*
- b) ¿Por qué hay diferencia entre unas y otras? R: *Porque en el norte llueve bastante y en el sur se hace mucho calor.*
- c) ¿A causa de la lluvia, cómo son las casas del norte? R: *Tienen tejados muy inclinados y también tienen miradores.*
- d) ¿A causa del calor, cómo son las casas del sur? R: *Tienen los tejados planos y las paredes blancas. Además, tienen un patio interior que da una sensación de oasis.*
- e) ¿Qué diferencias encuentras entre las casas españolas y las brasileñas? R: *Respuesta Personal.*

Observando-se as questões apresentadas, não é difícil notar que se trabalha, nessa atividade, com uma visão de leitura como mero processo de seleção de informações. As quatro primeiras questões apenas pedem que o leitor selecione informações explicitadas no texto, não propiciando que o aluno valide a interação que possivelmente ocorre entre seu conhecimento prévio e as informações apresentadas no texto. Já na última questão, é possível que essa validação ocorra, uma vez que exige uma comparação entre o que o aluno traz e o que recebe do texto. Entretanto, tal validação é simplificada e reduzida a uma resposta pessoal, que aponta mais para um “vale-tudo” interpretativo do que para uma reflexão do aluno acerca de seu processo de leitura.

Em uma atividade que buscasse uma reflexão metalinguística, nos termos colocados mais adiante, e ainda mais em uma língua estrangeira, poderíamos pensar em questões micro e macrotextuais, relacionadas a aspectos linguístico-textuais para que o aluno pudesse compreender como se configura, em termos linguísticos, um texto descritivo, em língua espanhola. Assim, poderiam ser trabalhadas as estruturas linguísticas e o léxico de descrição presentes no texto, como o fato de os verbos estarem no presente (essencialmente *ser, estar, tener e haber*), de se apresentarem adjetivos predominantemente objetivos e físicos e minoritariamente avaliativos e de uma tendência à construção de um texto de caráter explicitamente menos opinativo e menos avaliativo, além de uma reflexão sobre a organização dos parágrafos em função dos referentes descritos.

A segunda atividade foi retirada do livro do professor *Español Ahora 1* (BRIONES; FLAVIAN; FERNÁNDEZ 2006: 132), voltado para o trabalho com a língua espanhola no Ensino Médio:

## Los videojuegos nos convierten en personas violentas

Esto piensan algunos grupos políticos, que piden a la Unión Europea que limite las ventas de todos los videojuegos que contienen escenas consideradas como violentas. La petición no se basa en ningún estudio científico, porque no existen hoy en día datos objetivos que demuestren esto. Pero quienes piensan así, afirman que la mayoría de los videojuegos no cumplen la función de distraer y, al mismo tiempo, de colaborar con el desarrollo saludable de la personalidad del niño o del adolescente.

Pero hay otros que opinan que prohibir la venta de cualquier tipo de producto afecta directamente a la libertad de los consumidores. De hecho, cualquier persona mayor de edad tiene el derecho de escoger y comprar el tipo de diversión que desea para sí mismo. Y, ya que los menores son responsabilidad de sus padres o tutores, son ellos los que deben evitar el acceso de sus hijos a productos que muestren imágenes violentas. Por otro lado, si es cierto que algunos videojuegos pueden causar trastornos psíquicos por su carga de violencia, también la televisión exhibe con frecuencia programas que contienen mucha agresividad y no dejan de ser emitidos, incluso en horarios en que los niños están despiertos.

(Los videojuegos nos convierten en personas violentas. VVAA.  
@arroba-Megamultimedia, 2001)

## De palabra en palabra

Subraya en el texto los verbos que cambian la vocal de la raíz (piensan – pensar) y anota el infinitivo correspondiente. R: *convierten-convertir / piden-pedir / contienen-contener/ demuestren-demostrar / tienen-tener / muestran-mostrar / pueden-poder*

Mano a mano

1. Conversa con tu compañero. R: *Respuestas libres*
  - a) ¿Crees que los videojuegos hacen a las personas más violentas?
  - b) ¿Conoces algún caso que confirme esta idea?
  - c) ¿Estás de acuerdo en que se prohíba su venta?
2. Escribe muy brevemente tu opinión sobre el asunto que trata el texto.  
*Respuestas libres.*

Novamente, nota-se uma repetição no padrão anteriormente explicitado. Todas as questões da subseção “Mano a mano”, que apontam como gabarito “Resposta Pessoal”, ignoram o texto lido e apenas ativam o conhecimento pré-



vio do leitor, ou seja, trabalham apenas com concepções já trazidas pelo leitor, não exigindo que ele articule essas noções às informações do texto. Além disso, há uma questão de gramática que em nada contribui para a formação de um leitor maduro, uma vez que apenas exige a seleção de vocábulos, por meio de uma combinação baseada em um padrão paradigmático que descontextualiza a língua em uso e não contribui para o desenvolvimento de uma reflexão metalinguística, nos termos expostos adiante.

Esse padrão de questões que ora se colocam como seleção de informações explicitadas no texto, ora como avaliação sobre um conhecimento prévio ou pretexto para um debate sobre questões extratextuais, ou ainda como meio para um ensino essencialmente gramaticalista se repete em uma série de outros livros utilizados nas escolas brasileiras. Se questões como essas são postas com frequência em prática no espaço escolar, sendo institucionalizadas pelo valor de verdade que assume tudo o que se diz em sala de aula – e, mais ainda, tudo o que consta em livros didáticos –, mais do que ignorando as capacidades cognitivas de nossos alunos e o trabalho com elas, acabamos por construir com eles a conceptualização de que essa é a verdadeira natureza da leitura e, no caso do ensino de língua estrangeira, de que essa é a verdadeira função de seu aprendizado.

#### **A superação de premissas equivocadas: o plano *meta* e as atividades escolares de leitura**

Esse tipo de trabalho com a leitura parte de premissas equivocadas sobre o processo de leitura. Tais premissas guiam a formulação de exercícios de leitura sem objetivos estruturais-linguísticos claros e já foram explicitadas em GERHARDT e VARGAS (2010: 153). Buscando a superação dessas premissas equivocadas, partimos da noção básica de que um ensino de leitura de qualidade busca o desenvolvimento de estratégias e de habilidades metacognitivas e metalinguísticas, e não uma avaliação de interpretações baseadas em conhecimentos valorizados pelo professor e/ou pelo livro didático, que em nada contribuem para o desenvolvimento de um leitor maduro:

Acreditamos que o desvendamento do processo torna possível o planejamento de medidas de ensino adequadas, de base informada, bem fundamentadas. (...) Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais (KLEIMAN 2010: 9).

---

Assim, entendemos que o funcionamento cognitivo da mente sempre ocorre em dois planos de consciência: o plano *base*, nível do objeto ou da constituição linear das coisas, e o plano *meta*, das suas condições de validação (NELSON; NARENS 1990). O plano *meta* pode ser entendido como aquele por meio do qual percebemos/conceptualizamos como as coisas devem ser entendidas em termos situacionais, interacionais, normativos, estruturais, funcionais, epistêmicos, etc. (GERHARDT; VARGAS 2010). É por meio dele que somos capazes de enquadrar e validar cognitivamente os elementos percebidos, ou seja, de construir significados a partir do que vemos/ouvimos/sentimos. Na verdade, entendemos que percepção e conceptualização se constituem indissociavelmente, uma vez que acontecem ao mesmo tempo, sendo impossível a dissociação, no momento da cognição, entre o plano das coisas que estão para ser percebidas e seu plano de validação, pois só percebemos o que conceptualizamos, e vice-versa.

Entrando em consonância com a proposta dos trabalhos clássicos em cognição e leitura, que tanto contribuíram para uma busca de melhorias no que se refere ao ensino de leitura no Brasil, em GERHARD e VARGAS (2010), estabelecem-se objetivos para a elaboração de atividades de leitura, a partir da assunção de que um texto pode ser lido de várias formas diferentes e de que cada uma dessas formas equivale à ativação de uma determinada organização no plano *meta*. Tal assunção parte do entendimento de que a cognição humana se distribui e se particiona – isto é, se reparte – em mais de um plano de conceptualização.

Essa noção articula-se perfeitamente com o conceito de teoria da mente, definida como a habilidade inata do ser humano de estabelecer julgamentos e crenças que não se vinculam a condições de verdade, favorecendo a metarrepresentação, ou seja, a capacidade de representar o mundo não mais somente a partir dos recursos perceptuais, mas também a partir do aprendizado de que uma coisa pode representar outra. Por meio dela, a pessoa adquire a capacidade de avaliar os processos mentais de outras pessoas e, em contraparte, a de avaliar também seus próprios processos cognitivos (TOMASELLO; RACOKZY 2003), desenvolvendo, assim, habilidades metacognitivas de controle e monitoramento sobre a cognição e, conseqüentemente, sobre a linguagem.

A partir desse entendimento básico de como funciona nossa cognição, acreditamos que o trabalho em sala de aula, com atividades de leitura fundamentadas nas organizações no plano *meta*, seja fundamental. Ele apresenta a vantagem de facilitar o estabelecimento de objetivos claramente definidos, evitando-se, assim, perguntas redundantes ou inúteis para a compreensão do texto. Além disso, para um mesmo texto, podem ser elaboradas várias atividades de leitura, cada uma focando em um plano, o que permite aos estudantes, como afirmado em outros trabalhos, se colocarem de maneira mais interessada no

estabelecimento de uma relação interativa com o texto (GERHARDT; VARGAS 2010; VARGAS et al. 2011; VARGAS, no prelo). Neste trabalho, apresentamos, então, uma proposta de trabalho com o plano da compreensão metalinguística.

### **A metacognição e o plano da compreensão metalinguística**

METCALFE (2008) postula que todo o cérebro humano pode ser pensado como um sistema de “resposta gigante”, constituído por múltiplas conexões de entrada e saída de informações em diferentes regiões, o que permite a construção de um tipo de processamento estabelecido especificamente para gerenciar outros processos. Tal entendimento torna-se essencial para a concepção do que seria a metacognição, entendida como a articulação entre os processos de monitoramento (postulação de hipóteses) e de controle (definição de objetivos) em todos os níveis do sistema cognitivo humano. Mais do que um simples estabelecimento de discriminações ou julgamentos sobre eventos, a metacognição se define como um tipo de julgamento especial que envolve um nível de processamento representacional ou cognitivo que requer, portanto o uso da linguagem, uma vez que é por meio dela que o ser humano é capaz de acessar suas representações mentais e revelar como ocorre a administração da cognição em uma determinada atividade.

Assim, entende-se como metacognição a capacidade do ser humano de pensar e refletir sobre seus processos cognitivos, monitorando-os, regulando-os e reformulando-os quando necessário. Tal habilidade pode ser definida basicamente como a possibilidade de cognizar acerca da cognição e está relacionada a reflexões conscientes, mas também a sentimentos, podendo ser declarativa e/ou procedural (KORIAT 2002). Dessa forma, a metacognição está relacionada a tarefas e estratégias, uma vez que sua constituição está basicamente ligada ao entendimento de que os processos cognitivos se desenvolvem com base em objetivos definidos, o que exige a ativação de estratégias cognitivas específicas para seu alcance (ISRAEL et al. 2005).

Na leitura, ela atua pela habilidade para elaborar objetivos e hipóteses flexíveis acerca dos significados construídos em interação com o texto e, assim, o indivíduo pode utilizar-se de suas habilidades metacognitivas para tornar o processamento do texto mais eficiente. Por meio da postulação de um processamento metacognitivo sobre o ato de leitura, podemos salientar o papel fundamental que exerce a experiência prévia, como parte constitutiva da cognição, entendida como passível de gerenciamento, e o importante papel desempenhado pela consciência. Assim, podemos devolver ao leitor seu papel ativo e agentivo sobre o processo, uma vez que entendemos o aprendizado como uma ação articuladora individualizada entre o conhecimento prévio e as informações recebidas, guiada por um objetivo específico.

---

A compreensão metalinguística pode ser definida, por sua vez, como uma das diversas habilidades metacognitivas, relacionando-se mais estritamente à linguagem em uso do que a processos cognitivos mais gerais. Diferentemente de outras meta-habilidades, como a metamemória, a meta-atenção e a meta-aprendizagem, as habilidades metalinguísticas são definidas nos termos de seu próprio objeto de análise – a linguagem –, e podem ser trabalhadas de forma articulada a outras atividades metacognitivas, uma vez que se referem a tudo que está relacionado especificamente ao tratamento da linguagem em uma atividade metacognitiva (GOMBERT 1993).

Em seu primoroso *Portos de Passagem*, GERALDI (2003) estabeleceu uma diferenciação entre as atividades escolares de trabalho com a linguagem, de acordo com os distintos níveis de reflexões que elas exigiriam. O autor as classificou como atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. A partir desta classificação definida pelo autor, proliferaram críticas diversas à metodologia de trabalho com a língua – tanto materna como estrangeira – baseada em atividades metalinguísticas, uma vez que elas apenas buscavam a classificação paradigmática de elementos da língua ou a análise sintática presa à exigência de uma nomenclatura gramatical.

Entendendo que hoje o conceito de metalinguagem no Brasil se encontra muito atrelado a essa concepção, cabe explicitar aqui que não estamos trabalhando com essa visão. Ao contrário, a visão aqui assumida de compreensão metalinguística (ou “saber metalinguístico” ou “consciência metalinguística”) vai de encontro a essa concepção de metalinguagem entendida como trabalho baseado na nomenclatura e classificação de elementos linguísticos. Nesse sentido, cabe a distinção levantada por GOMBERT (1993), ao apontar que, para linguistas, o termo “metalinguístico” se refere a atividades linguísticas envolvidas com a língua (língua sobre língua). Já para psicólogos, o mesmo termo se refere a atividades cognitivas com a língua (cognição sobre a língua).

Partimos da noção de que a língua pode ser vista como objeto de atenção, sendo essa uma habilidade essencial para o desenvolvimento de um projeto de participação social (KARMILOFF-SMITH et al. 1996). Assim, assumimos uma visão psicológica (cognitiva) sobre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, entendidas como constitutivas de um grupo de atividades que se referem à reflexão e validação de processos cognitivos em termos situacionais, interacionais, normativos, estruturais, funcionais, epistêmicos, etc.

O saber metalinguístico está relacionado ao saber do sujeito sobre a língua. Logo, pode referir-se aos diversos níveis de análise, desde o fonético-fonológico ao nível discursivo-textual, e, como todo saber metacognitivo, pode ser de natureza declarativa (para a leitura) e/ou procedural (para a produção textual): “o que caracteriza a atividade metalinguística é a possibilidade de reter e comparar, para posteriormente emitir um julgamento sobre o material

linguístico utilizado numa determinada situação interativa” (FLORES 2008: 41), o que não quer dizer o mesmo que entender os enunciados julgados. Trata-se, portanto, de uma habilidade a ser desenvolvida no plano da validação e não no plano do objeto.

Assim, entendemos que, em seus diversos confrontos com os usos linguísticos, sejam de produção ou de compreensão, a pessoa acumula uma vasta experiência metacognitiva em relação à manipulação da língua, em relação a ideias claramente identificáveis ou mesmo impressões sobre esses usos. Nesse sentido, estamos considerando que não haveria a construção de saberes metalinguísticos dissociada de uma análise do contexto de uso (GOMBERT 1993): “essa habilidade de reflexão diz respeito à análise da língua, dobrando-se sobre si mesma em circunstâncias tais que, deliberada e conscientemente, o falante a focaliza com o objetivo específico de adequá-la melhor à situação comunicativa” (FLORES 2008: 41).

### **A constituição de um saber metalinguístico e o aprendizado de uma língua estrangeira**

KARMILOFF-SMITH et al. (1996) apontam para o fato de que, do mesmo modo que as crianças desenvolvem teorias sobre como funcionam os mundos biológico e físico, também formam teorias sobre como a língua trabalha. Dessa forma, desde pequenos, desenvolvemos uma consciência metalinguística que envolve a análise ou o controle intencional de vários níveis linguísticos. Essa consciência metalinguística se desenvolve progressivamente, desde a mais tenra infância, e se potencializa quando a criança se insere em ambientes formais de ensino: “Todavia, se observarmos as crianças no início do aprendizado [formal], verificaremos que elas já fazem uso bastante regular de estratégias de inferência e muitas já demonstram ter boa consciência metalinguística” (KATO 1990: 6).

Ao se integrarem a um mundo mediado pela escrita e pela leitura, as crianças começam a lidar com conceitos, até então abstratos, como palavra, letra, frase. Ao serem estimuladas a desenvolver uma manipulação da escrita, elas passam a mobilizar aspectos de um saber metalinguístico que não são ativados espontaneamente por meio da fala (GOMBERT 1993). Quando um indivíduo se insere numa prática de inserção no mundo da lecto-escrita, por exemplo, ele adquire uma habilidade metafonológica necessária para o aprendizado da leitura e da escrita em uma língua alfabética: “a capacidade de segmentar o estímulo em unidades constituintes é um comportamento de nível metalinguístico (do sujeito como analista do objeto que ele usa)” (KATO 1990: 12). Nesse sentido, entendemos que as práticas de letramento afetam a cognição indiretamente, uma vez que o letramento afeta a linguagem e a linguagem afeta o pensamento (OLSON; ASTINGTON 1990).

---

De igual maneira, é interessante salientar que o próprio aprendizado da leitura exige um grau de consciência metalinguística. Quando a criança aprende a ler, aprende também a analisar sua própria fala de um novo jeito compatível com as propriedades do sistema escrito (OLSON 2002). Assim, o desenvolvimento de um saber metalinguístico e o desenvolvimento de habilidades de leitura passam a ser entendidos como processos intrinsecamente imbricados, afetando-se mutuamente. “Mais especificamente, sugerimos que o letramento afeta o pensamento através do desenvolvimento de meios para falar sobre o texto” (OLSON; ASTINGTON 1990: 706, tradução nossa), o que, por tanto, afeta as capacidades linguísticas e metalinguísticas do indivíduo, que, conseqüentemente, se torna um leitor melhor.

Sem a escrita, a mente letrada não poderia pensar como o faz, não somente quando se envolve em atividades de escrita, mas também quando está compondo seus pensamentos em uma forma oralizada. Mais do que uma simples invenção, a escrita transformou a consciência humana (ONG 1982: 78).

Essa relação entre leitura, escrita e saber metalinguístico se deu, inicialmente, no âmbito sócio-histórico, uma vez que a invenção da escrita pelo ser humano, como representação simbólica da linguagem, alterou a cognição humana, por meio da criação de novos conceitos, novos conhecimentos, novas formas de representação e pensamento e, acima de tudo, uma nova consciência sobre sua capacidade de pensar e dizer coisas por meio de uma língua. Essa consciência metalinguística passou a desenvolver-se mediante a criação de um novo esquema conceitual que instituiu novas possibilidades para o pensamento (OLSON 2002) e também é conceptualizada pela criança em seu processo de aquisição da linguagem.

Nesse sentido, a criança parece estar “bioprogramada” para percorrer em sua vida o mesmo caminho percorrido pelos seus ancestrais através dos tempos, sendo a existência das etapas desse percurso dependente também da existência de estímulos ambientais (KATO 1990: 8).

Podemos afirmar, então, que o desenvolvimento de um saber metalinguístico, trazendo o uso linguístico ao nível da consciência, também contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, uma vez que nossa cognição, e mesmo nossa linguagem, ao longo dos milhares de anos, foi se constituindo com base nas transformações ocorridas devido ao entendimento de que a linguagem pode ser compreendida e representada em um nível metalinguístico. Negar, na escola, um trabalho real de desenvolvimento desse

saber é negar, em termos ontogênicos, um processo de evolução de um pensamento construído por nossa espécie, no âmbito de sua sociogênese.

### **Proposta de atividade: o plano da compreensão metalinguística em uma atividade de leitura**

Levando-se esses pressupostos em conta, apresentamos, a seguir, uma proposta de atividade focada no plano da compreensão metalinguística, com questões de reflexão propiciadas pelo texto, retirado de um *blog*, e considerando-se a língua em uso e a construção de sentidos pelo leitor em interação com o texto. Lembramos que se trata apenas da apresentação de alguns exemplos de questões que poderiam ser pensadas em relação ao texto apresentado e que não se propõem a esgotar as possibilidades de trabalho nem sequer constituem uma única atividade de leitura.

### **Oráculos económicos**

Pitonisas, cartomantes, brujas, quiromantes y hasta hechiceras siguen siendo en la actualidad profesiones con las que ganar dinero. Desde Aramís Fuster hasta Rappel o la sin par Lola Montero se dedican con descaro a cobrar por ejercer de psicoterapeutillas chupasangre, aduciendo que tienen capacidades infundadas de conocer los días, meses y años venideros mediante cartas, manos o velas negras. Y es que predecir el futuro siempre ha sido uno de los grandes anhelos del ser humano.

En nuestros días no resulta muy complejo gozar de esta virtud con seguir un poco la actualidad. Continuamente se especifican fechas para la presentación de documentos, celebración de manifestaciones, finalización de opas y plazos, etc... Así, ciertos acontecimientos se hacen previsibles, se programan... Además, en las facultades de comunicación se dice a los estudiantes que la fantástica labor de predecir el futuro es una de las funciones del periodismo. (...)

En el mundo de la economía, parece que las predicciones cobran mayor importancia que en otros campos periodísticos. Cada paso dado en la opa de Endesa ha servido de caldo de cultivo para dibujar los siguientes por parte de expertos y periodistas. Estos se fundamentan en leyes, plazos, experiencia bursátil previa y acontecimientos similares anteriores.

Sin embargo, ¿cómo y hasta qué punto hay que utilizarlas? Descubrir al ávido lector de economía qué es lo que puede pasar en el próximo capítulo de Endesa resulta muy atractivo, pero creo que hay que remarcar y aclarar que no se trata de más que una previsión. El próximo 20 de marzo se celebrará la Junta de Accionistas de la eléctrica, evidencia irrefutable e inevitable salvo causa

de fuerza mayor. Con todo, lo que suceda en su seno solo se puede aventurar a base de investigaciones y llamadas, pero nunca se podrá confirmar del todo... Siempre puede haber sorpresas. (...)

Además, la predicción resulta imprescindible en el juego de la bolsa. Los inversores necesitan agudizar un sexto sentido para decidir qué valores les reportarán buenas plusvalías. He aquí un buen motivo por el que incluirlas en las páginas de información económica. Los rumores también zarandean los valores de bolsa. Pero un medio económico serio debe saber distinguir y aclarar los rumores reales de los que no lo son, aunque produzcan importantes cambios en bolsa.

Así las cosas, los medios de información financiera se convierten en auténticos oráculos económicos que guían tanto a empresarios como inversores en su toma de decisiones. Por tanto, no estamos hablando de una responsabilidad banal, sino de una auténtica razón más que hace del periodismo el Cuarto Poder.

(in: <http://aprendiendoaeconomizar.blogspot.com/2007/03/orculos-econmicos.html>)

**Questão 1:** O autor abre seu texto com a seguinte frase: “Pitonisas, cartomantes, brujas, quiromantes y hasta hechiceras **siguen siendo** en la actualidad profesiones con las que ganar dinero.” A expressão em destaque expressa uma ideia de continuidade. De que maneira, o restante do parágrafo mantém essa noção e que outros elementos do parágrafo a manifestam? R: *O início da frase seguinte, com a conjunção “desde” acrescenta a noção de ponto de partida de um fenômeno que se mantém até hoje, como já expressado na primeira frase por meio da expressão “siguen siendo en la actualidad”. Além disso, ao final do parágrafo, o autor aponta que prever o futuro “siempre ha sido” um desejo humano. Assim, o advérbio “siempre” acompanhado de “ha sido” também revela essa noção de permanência de um fenômeno, o que contribui para a ideia de continuidade, revelada no início do parágrafo.*

**Questão 2:** No texto lido, apresentam-se dois usos diferentes para a palavra “hasta”:

(1) *“Pitonisas, cartomantes, brujas, quiromantes y hasta hechiceras siguen siendo en la actualidad profesiones con las que ganar dinero.”*

(2) *“Sin embargo, ¿cómo y hasta qué punto hay que utilizarlas?”*

a) Relacione as frases do texto, citadas acima, a essas duas frases, retiradas do *Google*, de acordo com os diferentes usos que a palavra “hasta” pode assumir:



( ) “La ola de frío polar seguirá hasta el viernes en la Península”

( ) “Rock, Pop, Ska y hasta “caídas”, se vieron en los premios MTV Latinoamérica”

R: 2/1

b) Agora, tente explicar a diferença de uso entre as duas formas. R: *Na primeira frase, o uso do “hasta” expressa uma escala de inclusão e valorização dos elementos de uma lista. O último elemento incluído na lista, e que segue a palavra “hasta”, estaria em um nível mais baixo de valorização e, por isso, não seria, a princípio, incluído na lista feita. Já na segunda frase, a palavra “hasta” aponta para o final de uma escala, que pode ser temporal, espacial, etc., mas não necessariamente expressa um julgamento valorativo.*

Questão 3: No primeiro parágrafo, o autor escreveu a palavra “profesiones” em itálico. De acordo com a argumentação construída pelo autor ao longo do texto, por que ele teria se utilizado de tal estratégia? R: *Levando-se em conta que o autor estabelece uma associação entre os profissionais de economia e os profissionais de futurologia, de forma a negar a validade dos métodos utilizados por aqueles, podemos considerar que o autor enxerga de forma pejorativa o trabalho desses. Assim, ele escrever a palavra “profesiones” em itálico por não considerar esse grupo de trabalhadores como profissionais a ser reconhecidos.*

Questão 4: Ainda no primeiro parágrafo, o autor descreve esses profissionais como “*psicoterapeutillas chupasangre*”. Na variedade do espanhol utilizada pelo autor do texto, o sufixo –*illo(s)/illa(s)* expressa o diminutivo. Em outras, essa mesma noção pode ser expressa por meio de sufixos como –*ito(s)/ita(s)* ou –*ico(s)/ica(s)*. O diminutivo pode expressar uma série de julgamentos do falante sobre o objeto de seu discurso. Que tipo de estratégia levou o autor a utilizar o diminutivo ao caracterizar os profissionais citados? R: *Como já dito, o texto apresenta uma argumentação negativa sobre esses profissionais. Assim o uso do diminutivo na palavra “psicoterapeutillas”, principalmente se observarmos que se encontra acompanhada da palavra “chupasangres” denota um julgamento do falante no sentido de diminuir o valor desses profissionais. Não se trata de um uso do diminutivo para expressar tamanho pequeno, que seria o uso mais prototípico, mas sim um uso metafórico, expressando a desvalorização do referente.*

Questão 5: Apesar de ser um texto claramente opinativo, em apenas um momento o autor se coloca explicitamente em seu texto, salientando que o que

diz se trata de sua opinião. Em que momento isso ocorre e que expressão linguística ele usa para isso? Por que ele não se utiliza dessa mesma estratégia ao longo de todo o texto? R: *O autor se coloca claramente no quarto parágrafo, ao utilizar a expressão “creo que”. O uso dessa expressão dá um caráter pessoal ao que o falante diz. Provavelmente, o autor preferiu se utilizar de outras estratégias para demonstrar sua opinião, de forma que seu texto não se mostrasse excessivamente pessoal, uma vez que, assim, sua argumentação se mostraria mais frágil, pois a não personalização de seu discurso facilita a construção da noção de que o que ele diz é uma verdade.*

Questão 6: O autor inicia o seu quarto parágrafo com a expressão “*sin embargo*”, que expressa a contraposição de ideias. Observe que, até a inclusão do “*sin embargo*”, utiliza apenas verbos no presente e no passado e, após a expressão “*sin embargo*”, usa, além dos verbos no presente, formas no futuro e algumas modalizações. De que maneira podemos associar essa mudança de usos dos verbos à construção de uma estratégia argumentativa marcada pelo uso do “*sin embargo*” pelo autor? R: *Até o terceiro parágrafo, o autor faz a descrição de um fenômeno, sobre o qual visa estabelecer um julgamento. Por se tratar de um pressuposto para a sua argumentação, de um fato que ele deseja descrever como uma verdade a ser problematizada, utiliza-se de verbos que marcam as noções de permanência e continuidade, como já observado anteriormente. A partir do quarto parágrafo, com o uso do “sin embargo” e da pergunta retórica que o segue, além do já citado uso da expressão “creo que”, o autor começa a apresentar seus julgamentos sobre o fenômeno descrito de forma mais clara e direta. Seu texto já não admite um lugar de verdade absoluta para as ideias apresentadas, que precisam ser relativizadas e apresentadas como propostas de interpretação, inclusive apresentando fatos futuros e prováveis consequências para fundamentar sua argumentação. Assim, utiliza tempos e modos verbais que, nesse contexto, revelam modalizações e probabilidades.*

Questão 7: O verbo “*deber*” pode apresentar duas concepções diferentes, revelando a construção de uma ideia de obrigatoriedade ou de probabilidade. Em qual das duas se encaixa o verbo utilizado no penúltimo parágrafo “*Pero un medio económico serio debe saber distinguir y aclarar los rumores reales de los que no lo son, aunque produzcan importantes cambios en bolsa*”? Como esse uso favorece a construção da argumentação pelo autor? R: *Na frase citada, o autor utiliza o verbo “deber” como meio de expressar uma noção de obrigatoriedade, apontando para o fato de que um meio econômico que se deixa levar pelos rumores irrealis não pode ser classificado como sério. Assim, o autor apresenta mais um argumento a seu favor – o de que a “futurología” acaba afetando também órgãos de comunicação e econômi-*

*cos, que levam estudos de probabilidade em consideração como se fossem verdades comprovadas.*

### **Considerações Finais**

Trabalhos anteriores já demonstraram que o aluno não tem autopercepção do conhecimento linguístico que carrega (nem sequer em língua materna), tomando o saber requisitado em questões de classificações como o único necessário para estruturar um determinado texto (LESSA, no prelo) e, por isso, não o ativa ao realizar uma atividade de leitura: “a grande questão que emerge é o fato de ele limitar-se (...), seja em função da sua não-percepção de que faz isso, seja em função da ausência de ferramentas e habilidade para manipular a língua da forma que considerar necessária” (LESSA, no prelo).

Nesse sentido, vários foram os trabalhos que apontaram as falhas de um ensino de língua baseado no que se chama tradicionalmente de “atividades metalinguísticas”, ou seja, em exercícios de nomeação e classificação. LESSA (no prelo) acrescenta ainda que as “atividades epilinguísticas” apontadas por muitos como a grande saída para o ensino de línguas também não se mostram plenamente eficientes, uma vez que não permitem o desenvolvimento de uma percepção estrutural do aluno em relação ao que escreve (e acrescentamos aqui, ao que lê).

Com relação a isso, GOMBERT (1993) salienta que a consciência metalinguística, a partir da perspectiva teórica com a qual estamos trabalhando, é necessariamente precedida, sim, por um controle intuitivo em um nível epilinguístico, ou seja, do uso da língua, no qual a aparente meta-atividade é consequência de uma aplicação automática do modo como o conhecimento linguístico está organizado na memória. Entretanto, como apontado em LESSA (no prelo), em um contexto formal de aprendizagem que vise ao ensino de uma língua (seja materna ou estrangeira) em sua plenitude, tornando o aprendiz capaz de manipulá-la de acordo com seus interesses e intenções e de entender os interesses e as intenções do outro, torna-se necessário um trabalho também no nível da compreensão metalinguística, no sentido que aqui estamos propondo.

Dentro de um ensino formal de língua estrangeira, em especial no caso do espanhol para aprendizes brasileiros, podemos considerar que um trabalho de desenvolvimento metalinguístico tem sua relevância, pois o aprendizado de uma língua estrangeira exige a formulação de uma nova consciência linguística. A construção dessa nova consciência linguística se desenvolveria na medida em que o aprendiz estabelece relações entre a língua aprendida e sua língua materna. Ao tentar adaptar padrões linguísticos de uma língua a outra, novas habilidades metalinguísticas são desenvolvidas pelo aprendiz sobre sua língua materna, sobre a língua estrangeira e sobre a relação entre elas.

Acreditamos que, no caso do espanhol para aprendizes brasileiros, essa compreensão metalinguística múltipla seja essencial para o entendimento de que se trata de duas línguas diferentes, que apresentam padrões semelhantes e desiguais e que nem sempre a adaptação desses padrões será funcional, especialmente, se pensarmos em um nível metapragmático, por meio do qual podem se manifestar as diferenças socioculturais, uma vez que a adaptação de padrões linguísticos pode, muitas vezes, ignorar as diferentes intenções transmitidas por uma forma linguística aparentemente semelhante nas duas línguas. Como salientam OLSON e ASTINGTON (1990), a maior função de um desenvolvimento metalinguístico está na capacidade de se caracterizar as intenções do outro e, conseqüentemente de si mesmo, ou, nos termos de FLORES (2008), a diferença entre *dizer* e *querer dizer*, entendida como habilidade metalinguística básica, decorrente do processo de letramento.

### Referências bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

\_\_\_\_\_. *PCN+ Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRIONES, A. I.; FLAVIAN, E.; FERNÁNDEZ, G. E. *Español Ahora – vol.1*. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

FLORES, O. C. Compreensão/interpretação de implícitos e aprendizagem da leitura. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.43, n.2, p.40-46, abr/jun, 2008.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERHARDT, A. F. L. M.; VARGAS, D. S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 49, p. 145-166, 2010.

\_\_\_\_\_. Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28 (5), 1993. pp. 571-580.

ISRAEL, S; BLOCK, C; BAUSERMAN, K & KINUCAN-WELSH, K. (Eds.). *Metacognition in literacy learning*. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

JOHNSON, M. *The body in the mind: the bodily bases of meaning, imagination and reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

\_\_\_\_\_. ; LAKOFF, G.. Metáforas da vida cotidiana. Coord. de tradução de Mara Zanotto. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

KARMILOFF-SMITH, A.; GRANT, J.; SIMS, K; JONES, M; CUCKLE, P. Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 58, 1996. p. 197-219.

KATO, M. A. *A aprendizagem da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

KORIAT, A. Metacognition: an interim report. In: PERFECT, T. J.; SCHAWRTZ, B. L. (org). *Applied metacognition*. Cambridge: University Press, 2002. p.261-282.

LESSA, P. R. Tenho Que Classificar? A Subordinação Adverbial na Oficina de Língua Portuguesa (CLAC/UFRJ). In: SEMINÁRIO SOBRE USO(S) DE CONECTIVOS E ARTICULAÇÃO DE CLÁUSULAS, 1., 2010. *Anais...* Rio de Janeiro, no prelo.

METCALFE, J. Evolution of metacognition. In: DUNLOSKY, J., BJORK, R. *Handbook of metamemory and metacognition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008. p.29-46.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: G. H. Bower (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press, 1990. p. 1-45.

OLSON, D. What writing does to the mind. In: AMSEL, E.; BYRNES, J. (Orgs.). *Language, literacy and cognitive development*. London: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 153-165.

\_\_\_\_\_. ; ASTINGTON, J. W. Talking about text: how literacy contributes to thought. *Journal of Pragmatics*, v. 14, n. 5, p. 705-721, out. 1990.

ONG, W. J. *Orality and Literacy: The Technologizing the Word*. New York: Methuen, 1982.

RINALDI, S.; CALLEGARI, M. V. *Arriba* – vol.1. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

RUMELHART, D.; McCLELLAND, J. An interactive activation model of context effects in letter perception: part 2. *Psychological Review*, v. 89, n. 1, p. 60-94, 1982.

SINHA, C. Situated Selves: learning to be a learner. In: BLISS, J.; SALJO, R.; LIGHT, P. (orgs.). *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning*. Oxford: Pergamon, 1999. p. 32-48

\_\_\_\_\_. *Languages, culture and mind: ten lectures on development, evolution and cognitive linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2010.

TOMASELLO, M.; RACOCKZY, H. What makes human cognition unique? From individual to shares to collective intentionality. *Mind and language*, v. 18, n. 2, p. 121-147, abr. 2003.

---

VARGAS, D. S. Atividades de leitura em Espanhol-LE: uma perspectiva cognitivista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ESPANHOL, 14., 2011, Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro, a sair.

\_\_\_\_\_.; SARMENTO, T. M. P. S; GERHARDT, A. F. L. M.; REBOLLO-COUTO, L. (Re)pensando atividades escolares de leitura em Espanhol-LE. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DAS LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, 1., 2010, Foz do Iguaçu, *Anais...* Foz do Iguaçu, 2011.

## Hacia la formación docente para el uso de ambientes virtuales en la enseñanza de idiomas

Mônica Ferreira Mayrink<sup>1</sup>

Hebe E. Gargiulo<sup>2</sup>

**Resumen:** El objetivo de este artículo es discutir sobre la formación docente para el uso de los ambientes virtuales de aprendizaje en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en este caso el español. Inicialmente se presentará una reflexión sobre el papel que cumple hoy la enseñanza de las lenguas de acuerdo con lo que establecen algunos documentos oficiales de Brasil y Argentina y se discutirá la forma cómo las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) pueden contribuir a ese fin. En esa misma perspectiva, se reflexionará sobre la importancia de la formación docente para el uso de las TIC y se presentará una iniciativa de acción conjunta entre docentes de la Universidade de São Paulo (Brasil) y de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) de ofrecer un minicurso para profesores sobre el uso de la plataforma social EDMODO y su aplicabilidad como espacio para la realización de actividades interactivas en el aprendizaje de la lengua española.

**Palabras clave:** formación de profesores; ambientes virtuales; enseñanza de lenguas

**Abstract:** This article discusses teacher education for the use of virtual learning environments in the teaching of Spanish as a foreign language. Firstly, we present a reflection on the role that language teaching plays nowadays according to official documents in Brazil and Argentina, and discuss how Information and Communication Technologies (ICT) may contribute to such an end. Under this

---

<sup>1</sup> Doctora en Lingüística Aplicada. Docente de lengua española en el Departamento de Letras Modernas de la Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de la Universidade de São Paulo. Correo electrónico: momayrink@usp.br.

<sup>2</sup> Magíster en Didáctica de Español como Lengua Extranjera. Docente de la Maestría de Español como Lengua Extranjera y del Profesorado y la Licenciatura de Español Lengua Materna y Lengua Extranjera, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: hebegargiulo@hotmail.com

---

perspective, we reflect on the importance of ICT teacher education and present a cooperative initiative of teachers from Universidade de São Paulo (Brazil) and Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) in offering a course on the use of the social learning platform EDMODO as a suitable environment for interactive activities in the teaching-learning of Spanish.

**Key words:** teacher education; virtual environments; language teaching.

## Introducción

Somos testigos, en los últimos años, de los esfuerzos realizados para la construcción de una nueva concepción del enseñar y del aprender lengua extranjera, y la necesidad de propuestas que promuevan a la integración regional. En Brasil, los *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental* (PCN-LE), elaborados en 1998, señalan que la enseñanza de la lengua extranjera contribuye

*... para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (BRASIL 1998: 38).*

El carácter formativo que se quiere imprimir a la enseñanza de lengua extranjera también se manifiesta en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)* las que señalan que uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras es “*levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade*” (BRASIL 2006: 133). El documento propone que se establezca un abordaje de la lengua extranjera vinculado al análisis de temas relevantes para los estudiantes. Además, alerta sobre la necesidad de que se promueva el desarrollo de la competencia inter/pluricultural y de la competencia comunicativa, y de que se conciba la lectura y la escritura como prácticas socioculturales.

En el contexto argentino, la *Ley de Educación Nacional* (2006) determina en el Art. 87 de las “Disposiciones específicas” que la enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país; y el Art. 92 referido a los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones, propone “el fortalecimiento de la perspectiva regio-



nal latinoamericana, particularmente la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad” (p. 18, 19). En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras, NAP (CFE 2012: 01), se enfatiza “una perspectiva intercultural y plurilingüe” y “la dimensión formativa de la enseñanza de LE, es decir, su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los/las niños/as y adolescentes, jóvenes y adultos/as de nuestro país”. El aprendizaje de las lenguas es también un tema estratégico dentro de las políticas de integración regional, como se evidencia en los documentos de MERCOSUR<sup>3</sup> y en las acciones de los planes estratégicos del SEM 2011-2015 (MERCOSUR et al. 2010).

La pregunta que surge del análisis de estos documentos es cómo enseñar lenguas en el siglo XXI, promoviendo la integración regional, el desarrollo de una competencia intercultural y el respeto por la diversidad. Desde el punto de vista de la concepción de lengua como acción social (CLARK 1996) y de los enfoques teórico-metodológicos accionales<sup>4</sup> y coaccionales (PUREN 2004) se propugna el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación e interacción, y se considera al aprendiz como un actor social más en la cultura meta, sin que este deba renunciar a su identidad o cultura de origen. Dentro de este marco, la tecnología y las posibilidades que ofrece Internet generan un entorno de comunicación en el que las interacciones son posibles, sin necesidad de desplazamientos físicos.

El impacto de las tecnologías de información y comunicación (en adelante TIC) en la educación y en todos los ámbitos de la vida social es algo que no puede negarse. Sin embargo, y a pesar de los muchos esfuerzos de documentos oficiales y acciones gubernamentales para formar docentes capacitados en el uso de las tecnologías en la educación, en el ámbito de las lenguas extranjeras todavía su uso es objeto de cuestionamiento por parte de profesores y estudiantes, principalmente, por parte de aquellos que no han vivenciado en sus recorridos educativos, experiencias positivas con el apoyo de estas. Por ende, se hace necesario expandir los espacios de reflexión y formación docente sobre los aportes de las TIC para la enseñanza de lenguas.

### **Aprender y enseñar lenguas con las TIC**

La expresiva cantidad de cursos a distancia poco exitosos lanzados en los últimos años parece haber contribuido a la construcción de representaciones

<sup>3</sup> MERCOSUR/CMC/DEC. Nº 03/08; MERCOSUR/CCR/CRCES/ACTA Nº 04/10; Legislación MERCOSUR – UNASUR (s/f). Consultar también CONTURSI (s/f).

<sup>4</sup> Marco Común de Referencia Europeo (CONSEJO DE EUROPA 2001).

---

negativas con relación al potencial de esta modalidad de enseñanza. Aunque sean atractivos en su interface visual, muchos de los cursos no atienden a las expectativas de los participantes en relación a un aprendizaje efectivo de la lengua extranjera, ya sea por la tendencia a la reproducción, en el medio digital, de modelos de enseñanza tradicionales característicos de las clases presenciales que no se muestran coherentes con las demandas del contexto virtual, ya sea por la elaboración de propuestas de enseñanza que no dan respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes. Otro de los motivos de la construcción de esas representaciones negativas es la difusión y venta de cursos de aprendizaje autónomo, diseñados en función de un público ideal, abstracto, hablantes de cualquier lengua (ruso, portugués, chino o italiano), sin tener en cuenta las particularidades culturales específicas de los destinatarios, sus intereses, la proximidad posible entre las lenguas o no, etc. En este tipo de cursos, si bien generalmente se parte de un *input* de uso real de la lengua, el estudiante interactúa con tareas o actividades de respuesta automática; las interacciones con el tutor son escasas y las situaciones de interacción con otros hablantes prácticamente nulas.

Frente a estas situaciones, sin embargo, hay experiencias positivas en el aprendizaje y enseñanza de lenguas *on-line*, como lo demuestran los proyectos GALANET<sup>5</sup> y CEPI<sup>6</sup> (Curso de Español y Portugués para el Intercambio). El primero es un proyecto europeo en intercomprensión en lenguas romances en el que, a partir de una tarea colaborativa de producción, hablantes de diferentes países y lenguas romances interactúan en un espacio virtual, aprendiendo unos de otros. Cada grupo, además, tiene uno o varios tutores y pueden constituirse como grupo con clases presenciales o no en sus respectivos países. La reflexión sobre el uso de la lengua y su sistematización, si fuera necesaria, puede hacerse internamente en cada grupo, de acuerdo con las necesidades y el grado de proficiencia en la lengua, a través de materiales de apoyo reservados en la biblioteca, a través de la intervención pedagógica y por lo que espontáneamente surge como reflexión en la interacción. El segundo proyecto, desarrollado por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina) está destinado a estudiantes universitarios de intercambio quienes, antes de desplazarse a la universidad de destino, participan de este curso adentrándose en la vida social y académica de su universidad anfitriona. El aprender la lengua y el anticipar las situaciones y escenarios de acción de la ciudad de destino preparan al futuro intercambista para su experiencia, y facilitan su adaptación e inserción en la cultura de destino (GARGIULO, BULLA y SCHLATTER 2011).

---

<sup>5</sup> [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu).

<sup>6</sup> [www.cepi.unc.edu.ar](http://www.cepi.unc.edu.ar).

Ambos proyectos parten de una concepción de lengua como acción social, y es en el uso y en la interacción con los otros que se da el aprendizaje. Los contextos de interacción son contextos reales, no físicos, sino virtuales: la plataforma GALANET en el primer caso, dispositivo especialmente diseñado para esta propuesta y que simula un centro de lenguas, y MOODLE en el caso de CEPI.

Las diferentes experiencias en el uso de las TIC para la enseñanza de lenguas demuestran la necesidad de una reflexión más profunda sobre los aportes de los recursos tecnológicos. A través de Internet, por ejemplo, no sólo se posibilita el acceso a diversos contextos de uso de la lengua y sus variedades, sino que la *web* genera en sí misma un contexto. El uso de las TIC ha permitido crear espacios, comunidades y redes de interacción que generan entornos virtuales de uso *real* de las lenguas. La interacción a través de la red permite la toma de conciencia de la propia identidad y de la otredad, y contribuye al enriquecimiento cultural e intercultural.

Si bien en sentido amplio, las TIC, por un lado, promueven la comunicación y la interacción, y por otro facilitan la producción de contenidos. Las características propias de la WEB 2.0 o *web* social, convirtieron al usuario no solo en consumidor, sino también en productor de contenidos. En la *web*, además de buscar información, el usuario puede publicar contenidos, interactuar, expresarse. Se generan nuevos contextos de usos y, acorde con ellos, nuevos géneros discursivos y nuevas formas de lectura. Hoy leer o escribir no son actividades de procesamiento lineal; se lo hace hipertextualmente y de forma multimodal. El texto se compone de imagen sonido, vídeo, movimiento. CASSANY y AYALA (2008) plantean que, además de los cambios generales que la multimodalidad provoca en las prácticas de lectura y escritura, las TIC impactan en la lengua generando características pragmáticas y discursivas específicas, que no pueden desconocerse en la clase de lengua. Desde el punto de vista pragmático, las TIC promueven, según estos autores:

- el desarrollo de comunidades discursivas virtuales;
- la construcción de la identidad, pluriculturalidad e interculturalidad;
- el surgimiento de nuevas formas de cortesía (cibercortesía);
- la posibilidad de contextos comunicativos reales;
- el acceso ilimitado;
- el mundo virtual y ubicuo.

Desde el punto de vista discursivo, las TIC promueven, según CASSANY y AYALA (2008):

- hipertextualidad: diversidad de itinerarios;
- intertextualidad proactiva explícita en enlaces. Texto abierto;
- géneros nuevos: *e-mail*, *chat*, *web*;
- fraseología específica; sintagmas aislados.

Y desde el punto de vista cognitivo, promueven:

- descarga cognitiva. Énfasis en lo estratégico;
- énfasis en los recursos autodirigidos;

Hoy, la alfabetización o letramento, por tanto, requiere de la alfabetización digital para poder interactuar en las prácticas sociales propias de nuestro siglo, como lo propugnan diferentes documentos oficiales de educación: las *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OCDE 2010), y los *Estándares en competencias TIC para Docentes* (UNESCO 2008).

La *web* y los recursos tecnológicos existentes en ella (y los ambientes virtuales de aprendizaje, como uno de estos recursos) requieren de nuevas alfabetizaciones, y promueven la interacción, el desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia lingüística de los estudiantes mediante la creación de oportunidades reales de uso del lenguaje posibilitada por una inmensa gama de situaciones prácticas, de convivencia social, generadas en el medio digital. Desde esta perspectiva, los recursos tecnológicos expanden los usos del lenguaje y actúan como mediadores pedagógicos al propiciar e incentivar la participación del aprendiz, el intercambio de informaciones, de diálogo y de debate entre los participantes (MASETTO 2012).

De este modo, las TIC pasan a ocupar un lugar privilegiado en la enseñanza de lenguas no solamente desde el punto de vista de su potencial como instrumento mediador del aprendizaje (MASETTO 2012), sino por los innumerables recursos y herramientas que ponen a disposición de los usuarios y que pueden ser utilizados a favor de la enseñanza (como en el caso de los foros, *chats*, *blogs*, *webquests*, redes sociales, ambientes virtuales de aprendizaje, entre otros). En otra perspectiva, los lenguajes vehiculados por los recursos de las TIC constituyen, ellos mismos, un objeto a ser resignificado y comprendido. Cabe destacar que los efectos del cambio en la forma de comunicarse y expresarse debido al impacto de las TIC son tan visibles, que hoy se requiere una nueva manera de concebir el propio lenguaje, aspecto este resaltado por las OCEM (BRASIL 2006: 105):

*Mais do que um modelo a ser imitado, a linguagem na comunicação mediada pelo computador oferece muitos exemplos de novos usos de linguagem e da premente necessidade de modiûcar as concepções anteriores de linguagem, cultura e conhecimento.*

Como se ve, el uso de la tecnología puede favorecer una enseñanza de la lengua extranjera con un carácter realmente formativo, ya que rompe con la concepción de aprendizaje de la lengua para fines meramente comunicativos e instrumentales y expande esa comprensión hacia la concienciación del estudiante sobre la existencia de “diversas maneras de organizar, categorizar y expresar la experiencia humana y de realizar interacciones sociales por medio del lenguaje” (BRASIL 2006: 92).

### **Hacia la formación docente para el uso de las tecnologías**

Si bien va creciendo la conciencia de que las TIC pueden contribuir a la enseñanza de las lenguas extranjeras, se hace todavía necesario pensar maneras de ampliar las oportunidades de formación de profesores para el uso de las tecnologías.

Las *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras* (BRASIL 2001) destacan el papel de la Universidad como una instancia que debe atender a las necesidades educativas y tecnológicas de la sociedad. En ese sentido, se reconoce allí el espacio legítimo de formación docente, tanto en el nivel de su formación inicial como en la formación continuada. De esta manera, se pueden crear oportunidades de reflexión sobre las nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas, mediante la implementación de un proceso de cuestionamiento permanente. Ello se justifica por la comprensión de que la formación de profesores para el uso de las TIC implica cambios consistentes que comprenden, simultáneamente, cuestiones de naturaleza pedagógica y tecnológica, de acuerdo con FREIRE (2009), ya que involucra aspectos relativos a la inserción de la tecnología en el contexto educacional en general, al letramento digital y a la inclusión digital de profesores y alumnos.

En ese sentido, es fundamental pensar una formación de docentes que posibilite el empleo efectivo de la tecnología dentro de sus prácticas sociales, garantizando, así, que la aplicación de esta en las aulas no sea algo impuesto solo a nivel de documentos. No se trata del mero *uso* de la tecnología, sino de una capacitación en las nuevas metodologías que las TIC promueven. De este modo, los docentes deben estar metodológicamente preparados y a la vez ser partícipes como ciudadanos de la cultura digital.

---

En esa perspectiva, la formación docente puede ayudar a que el profesor comprenda qué implicaciones hay en la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente en lo que se refiere a la consciencia de que no se trata simplemente de una transposición de materiales y procedimientos de la clase presencial al contexto virtual. Por otro lado, en lo que se refiere específicamente al uso de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) como espacio para la enseñanza a distancia o como espacio complementario a la sala de clases presenciales, se nota aún una dificultad, por parte de los docentes, de visualizar el alto potencial de interactividad que pueden ofrecer, superando así la visión de los AVA como un espacio que contribuye solamente al almacenamiento de material didáctico, como repositorio, y al envío de tareas.

Se hace necesario por tanto ampliar la percepción de los profesores de las posibilidades que se abren al incorporar los AVA a sus prácticas, tomando en cuenta que estos son nuevos espacios de aprendizaje que permiten un redimensionamiento del enseñar y del aprender, que antes se realizaba en el espacio escolar (ROZENFELD; EVANGELISTA 2011). Para ello, es esencial que los docentes tomen consciencia de las características diferenciadoras de los AVA: la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad. Asimismo, deben estar atentos al hecho de que el simple reconocimiento de que los AVA permiten el envío y la recepción de mensajes y el intercambio de ideas sobre un determinado asunto entre personas que no comparten un mismo espacio físico de forma síncrona, no es garantía de éxito en la utilización de un AVA en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Los AVA, por sí mismos, tampoco son garantía de la realización de experiencias de aprendizaje novedosas y diferentes. Los desafíos que se presentan están directamente relacionados con la posibilidad de promover y garantizar la “presencia social” del estudiante y del profesor (ARAÚJO-JÚNIOR; MARQUESI 2008: 363); con las oportunidades que se crean para el desarrollo de un aprendizaje colaborativo; y con la posibilidad real de promover la interacción entre los participantes.

Los desafíos y cuestionamientos que se presentan en la incorporación de las TIC en el contexto educativo y la necesidad de pensar nuevas metodologías que atribuyan un sentido y un lugar especial a esas tecnologías en la enseñanza señalan la necesidad de concebir programas de formación docente en una perspectiva crítico-reflexiva<sup>7</sup>, la que se puede resumir sobre la base del concepto de *conciencia crítica* propuesto por Freire (1979). Según el autor, la conciencia crí-

---

<sup>7</sup> La perspectiva de formación reflexiva y formación crítico-reflexiva de profesores ha sido adoptada por varios autores como Dewey (1933; 1938/1967), Alarcão (1996; 2003), Pimenta (2002), Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b), Freire (1979), Zeichner (1993), y Perrenoud (2002), entre otros.

tica permite que el hombre transforme la realidad y ayuda al profesor a comprender el contexto en que actúa y a tomar decisiones en un contexto más amplio, que supera los límites de las paredes del aula de clases. En esta perspectiva, LIBERALI (2010:32) explica:

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduos e sociedade são realidades indissociáveis. (...) ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Partiendo de la idea de que es fundamental crear espacios para la formación crítico-reflexiva de los docentes para el uso de las TIC y, específicamente, para el uso de los ambientes virtuales de aprendizaje en la enseñanza de lenguas, presentaremos y discutiremos en las próximas páginas una acción de formación docente que es resultado de un trabajo conjunto de las autoras<sup>8</sup> de este texto, quienes en octubre del 2012 ofrecieron, en la *III Jornada sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais* (evento organizado por el Departamento de Letras Modernas de la Universidad de São Paulo), el minicurso a distancia *A rede social Edmodo para o ensino de línguas*.

### **Experiencia de formación docente en EDMODO**

El minicurso de formación docente se realizó durante los días 17 y 18 de octubre de 2012 y contó con una duración de 10 horas. Participaron del curso 17 profesores de español como lengua extranjera (16 brasileños y 1 argentina). El trabajo en línea se realizó de manera asíncrona de forma intensa durante las dos jornadas de trabajo.

El objetivo fue ofrecer a los participantes la oportunidad de conocer y reflexionar sobre la plataforma social EDMODO y su aplicabilidad como espacio

<sup>8</sup> La oferta conjunta del minicurso por parte de las autoras marca, además, el inicio de un proyecto de investigación que se inscribe en el Acuerdo de Cooperación Internacional “Centros Asociados para o Fortalecimento da Pós-Graduação Brasil/Argentina” (Projeto 036/11), financiado por la CAPES (Brasil) y SPU (Argentina). Participan en el acuerdo el *Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana*, de la USP (promotor) y el *Programa de Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, de la Universidad Nacional de Córdoba (receptor).

para la realización de actividades interactivas en el aprendizaje de la lengua española. La idea de “aprender haciendo” fue la que guió la secuencia de actividades didácticas articuladas entre sí, en función del conocimiento del espacio virtual y de sus herramientas, y de la reflexión conjunta acerca de las TIC y del uso pedagógico de la plataforma social EDMODO en la enseñanza de la lengua.

EDMODO<sup>9</sup> es una plataforma social de aprendizaje que propone una dinámica interaccional diferente de otras plataformas (como Moodle, por ejemplo). Esto se refleja en la distribución de los espacios y funciones. Se prioriza la comunicación; por eso el “corazón” o parte central del aula es un muro de *microblogging* que permite la interacción entre profesores y estudiantes, y entre estudiantes entre sí. Los mensajes se organizan en forma cronológica, apareciendo en primera instancia los más actuales.

Las actividades planteadas en el minicurso se organizaron secuencialmente para explorar la plataforma y conocer sus herramientas, conforme se muestra en el cuadro:

Tarea	Herramienta
1 – <b>Mi Perfil</b> - Completar el perfil. Presentaciones.	Perfil – Preferencias
2- <b>Tecnología o metodología</b> - A partir del visionado de vídeo, reflexionar sobre el uso de la tecnología en clase y participar en un foro.	Muro - Foro
3- <b>Dos verdades y una mentira</b> - Presentarse en el muro poniendo datos falsos respecto del perfil. Leer los perfiles de los compañeros, encontrar los datos falsos y entregar como tarea.	Tarea para entregar. Perfiles
4- <b>Armando la biblioteca</b> - Compartir sitios, recursos, documentos, páginas de interés y carpetas en la biblioteca. Comentar brevemente el material compartido.	Biblioteca. Administración de carpetas
5- <b>Armando mi curso EDMODO</b> - Creación y administración de un curso, propuesta de actividades y recursos. Interacción en los distintos cursos.	Aulas EDMODO. Tareas, muro, biblioteca, encuesta, mensajería.
6- <b>Encuesta</b> - Los espacios virtuales en la enseñanza. Plataformas, redes sociales y Blogs.	Encuesta
7- <b>Foro de cierre</b> - Valoración de la herramienta y del curso.	Muro- Foro

Cuadro 1: Organización de las actividades desarrolladas en el minicurso

Debido a la intensidad del trabajo programado para los dos días de curso, muchas de las actividades se realizaban de forma superpuesta, de acuerdo con los tiempos y posibilidades de los participantes. Se plantearon dos momentos específicos en las tareas, organizados uno en cada día de curso: a) el de exploración del recurso y reflexión sobre el uso de las TIC, y b) el de gestión de curso, producción de tareas y valoración final.

A partir de la primera actividad sobre el uso de las TIC en la educación, los docentes reflexionaron sobre su uso en la enseñanza de la lengua e hicieron

<sup>9</sup> www.edmodo.com.



hincapié en la necesidad de una formación metodológica adecuada, tema que se desprendía del vídeo *Tecnología o metodología* propuesto como motivador<sup>10</sup>. Al mismo tiempo, de los comentarios registrados en el muro-foro se infiere no solo la falta de formación y la necesidad de ella, sino cierto resquemor por parte de los docentes con relación al uso de las TIC y de estos nuevos espacios de comunicación, como se puede constatar en los siguientes ejemplos, en los que varios participantes se refieren al papel de la tecnología en la enseñanza y en la formación docente:

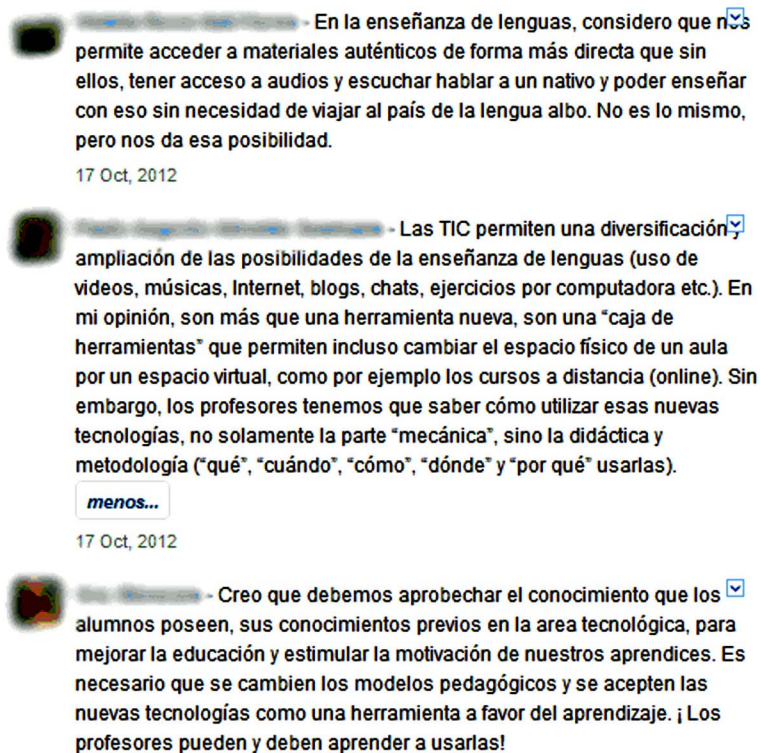


Imagen 1 – Actividad 2

En los comentarios a la encuesta<sup>11</sup> planteada en la actividad 6 sobre el uso de distintos espacios virtuales en la enseñanza, los participantes reconocieron el MOODLE o el Facebook como los espacios virtuales más usados, a la vez que manifestaron nuevamente la necesidad de formarse en una metodología que les permita aprovecharlos pedagógicamente. Los siguientes ejemplos ilustran esta postura de los participantes:

<sup>10</sup> Vídeo de la Universidad Presidente Antonio Carlos UNIPAC, disponible en Youtube.

<sup>11</sup> Al proponer una encuesta como una de las actividades, teníamos también el objetivo de presentar y dar a conocer a los profesores la herramienta "ENCUESTA".

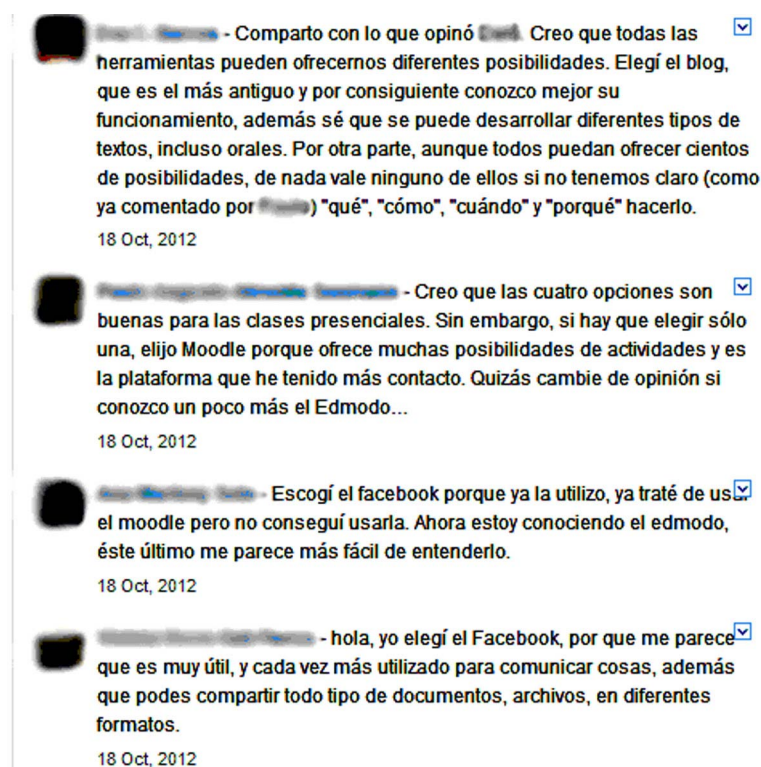


Imagen 2 – Actividad 6

Las dos jornadas de trabajo a distancia, explorando la plataforma y reflexionado sobre el uso de las TIC en la enseñanza, permitieron que cada uno de los participantes armara un aula con una propuesta didáctica que vinculara la facilidad de la comunicación que reconocían en Facebook, con las aplicaciones y recursos propios del ámbito educativo que caracteriza a MOODLE.<sup>12</sup> Además, el entorno empleado y las estrategias de los docentes para promover la interacción y la construcción de una comunidad de aprendizaje, permitió que la presencia social se evidenciara en las formas de relacionarse. La distancia deja de ser factor de quiebre o ruptura en la comunicación, y es precisamente a través del uso del lenguaje que el entorno virtual se transforma en un contexto adecuado para una práctica social de interacción y aprendizaje. Esto se evidencia en la espontaneidad y familiaridad de las interacciones entre los participantes (Imágenes 3 y 4):

<sup>12</sup> Se llama "aula" al espacio virtual en el que se produce la interacción, y la propuesta e intervención pedagógica. El aula, además de funcionar como un espacio de comunicación e interacción, ofrece recursos que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje (cuestionarios, tareas, posibilidad de compartir documentos, notificaciones, mensajería, etiquetado, etc.).

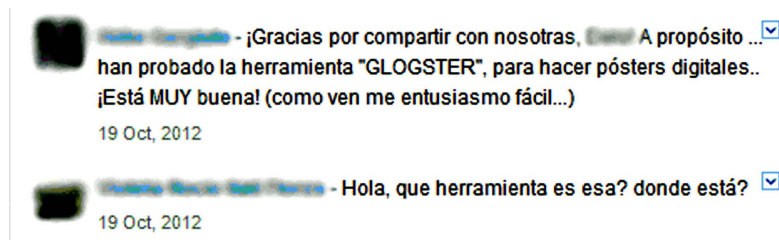


Imagen 3 – Actividad 7

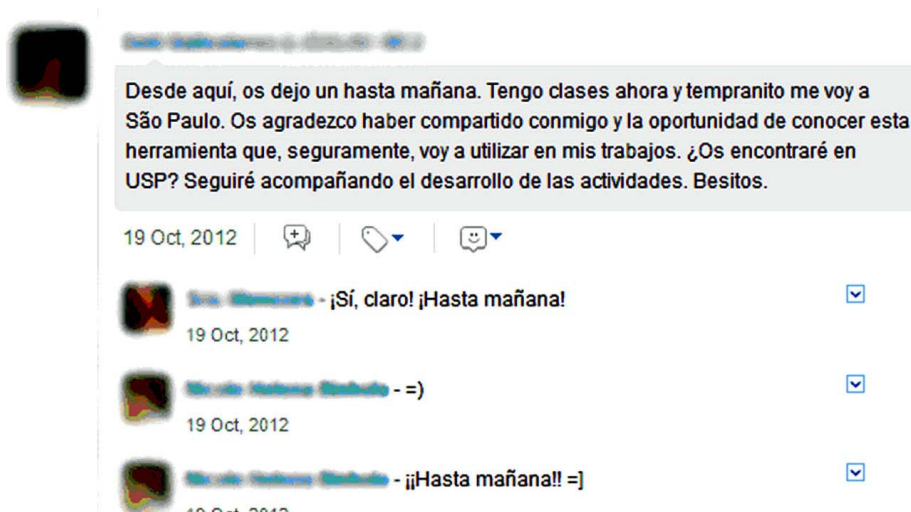


Imagen 4 – Actividad 7

Por lo que se puede interpretar de los testimonios de los profesores y de su participación en las diferentes actividades que realizaron durante el curso, esta fue una experiencia de formación que posibilitó la reflexión crítica de los docentes acerca del potencial de las plataformas de aprendizaje, especialmente de EDMODO, pues les hizo conocer el AVA al usarlo como espacio social de acción e interacción, al mismo tiempo que lo evaluaron desde el punto de vista metodológico. Asimismo, la reflexión de los profesores participantes trae indicios de una intención de transformación de su acción docente, lo que conlleva una transformación social, si consideramos los cambios que, potencialmente, se pueden generar en la forma de aprender de sus alumnos y, más específicamente, en la comprensión que estos pueden pasar a tener sobre qué es y cómo se aprende una lengua extranjera.

### Consideraciones finales

En la era de la información y la comunicación, las prácticas sociales del uso del lenguaje se resignifican en nuevos contextos de uso. El impacto de las TIC en la sociedad y en la enseñanza promueve la búsqueda y aplicación de

---

nuevas metodologías y estrategias para potenciar el valor y la necesidad del aprendizaje y uso de las lenguas. Es imprescindible, por lo tanto, asumir en la formación de docentes de lenguas un nuevo paradigma que impone ya los usos sociales. El aprendizaje trasciende el aula de clase; la aplicación de la tecnología posibilita expandir el aula a entornos virtuales de aprendizaje, pero también permeabilizarla con los nuevos espacios sociales de acción e interacción.

En este artículo presentamos un ejemplo de iniciativa que pretende colaborar en la formación docente para el uso de las TIC, especialmente en lo que se refiere al uso de los AVA en la enseñanza de idiomas. Resaltamos la importancia de la creación de espacios de uso efectivo de los AVA que permitan la formación docente *para* y *en* el contexto virtual. De este modo, el proceso formativo se desarrolla en la perspectiva del “aprender haciendo” y se construye con base en la relación entre teoría y práctica, configurando lo que BARROS y BRIGHENTI (2004) llaman *simetría invertida*, concepto según el cual debe haber coherencia entre las acciones desarrolladas durante la formación de un profesor y lo que se espera de él como profesional. Para los autores,

... o professor deverá vivenciar, durante todo o seu processo de formação, atitudes, modelos didáticos, modos de organização que poderão interferir na sua futura prática pedagógica (BARROS; BRIGHENTI 2004: 136).

En esta perspectiva, se hace necesario garantizar en los cursos de formación inicial y continuada de profesores, un espacio de reflexión crítica sobre las nuevas tendencias en la enseñanza. La articulación entre la perspectiva de la formación crítico-reflexiva y de la simetría invertida permite que el profesor construya conocimientos sobre la inserción y el impacto de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, en un movimiento dinámico y abierto al cuestionamiento, en consonancia con los objetivos de la enseñanza de la lengua y con las formas de enseñar y de aprender que caracterizan a la sociedad contemporánea.

### Referencias bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ARAÚJO Jr., Carlos F.; MARQUESI, Sueli C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação à distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008, p. 358-368.

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional nº 26.206. 2006. Disponible en: <[http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)>. Accedido el: 16 mar. 2013.

BARROS, Daniela M. V.; BRIGHENTI, Maria José L. Tecnologias da informação e comunicação & formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. In RIVERO, Clélia M. L.; GALLO, Sílvio (orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. EDUSC, 2004.

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.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras*. Parecer CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCEM). Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CLARK, Herbert H. Language use. In: H. CLARK, *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 3-25.

CONSEJO DE EUROPA. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2001. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>. Accedido el: 10 mar. 2013.

CASSANY, Daniel; AYALA, Gilmar. Nativos e inmigrantes digitais en la escuela. *CCE Participación Educativa*, 9, 2008, p. 53-71.

CONTURSI, María E. Legislación político-lingüística del MERCOSUR: avances y dilaciones a casi dos décadas del Tratado de Asunción. In: LINGUASUR. (s/f). Disponible en: <<http://www.linguasur.org.ar/panel/archivos/87aad16214a9baff4d20c2fdd25e7e6ccontursi.pdf>>. Accedido el: 18 mar. 2013.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (CFE). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y secundaria. 2012. Disponible en: <[http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf)>. Accedido el: 16 mar. 2013.

DEWEY, John. *How we think*. Lexington: D.C. Heath and Company, 1933.

\_\_\_\_\_. *Experience and Education*. New York: Collier Books, 1938/1967.

FREIRE, Maximina M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica F.; GREGOLIN, Isadora V. (Orgs.) *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Editora UNESP Cultura Acadêmica, 2009.

FREIRE, Paulo *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GARGIULO, Hebe; BULLA, Gabriela S.; SCHLATTER, Margarete. Formación en línea de profesores de lengua para actuar en ambientes virtuales. Propuesta conjunta Universidad Nacional de Córdoba (Ar.), Universidad Federal Río Grande do Sul (Br.). In: JORNADAS SOBRE EXPERIENCIA E INVESTIGACIÓN EN EAD Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA UNC, 2., 2011, Córdoba. *Actas II Jornadas sobre Experiencia e Investigación en Ead y Tecnología Educativa en la UNC*. Córdoba: UNC, 2011, p. 343-346.

LEGISLACIÓN UNASUR – MERCOSUR. (s/f). Disponible en: <<http://www.linguasur.org.ar/panel/archivos/9664490092f9e6d2b7cc5fc86c1e3ec4legislacionmercosur1.pdf>>. Accedido el: 16 mar. 2013.

LIBERALI, Fernanda C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2012.

MERCOSUR/CMC/DEC. Nº 03/08. Programa Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación del MERCOSUR para el período 2008-2012. 2008. Disponible en: <[http://www.recyt.mincyt.gov.ar/files/ProgramaMarco/programa\\_marco\\_espanol.pdf](http://www.recyt.mincyt.gov.ar/files/ProgramaMarco/programa_marco_espanol.pdf)>. Accedido el: 16 mar. 2013.

MERCOSUR/CCR/CRCES/ACTA Nº 04/10: Documento Metas, Acciones e Indicadores para el Plan SEM 2011 – 2015. 2010. Disponible en: <[http://dch.unne.edu.ar/afiches2010/becas\\_MadridParis2011/Anexo\\_%20IV\\_%20Documento\\_%20Metas.pdf](http://dch.unne.edu.ar/afiches2010/becas_MadridParis2011/Anexo_%20IV_%20Documento_%20Metas.pdf)>. Accedido el: 16 mar. 2013.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnología Educativa. España. 2010. Disponible en: <[http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)>. Accedido el: 16 mar. 2013.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PUREN, Christian. Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum* 1, enero, 2004. Disponible en: <<http://www.atriumlinguarum.org/contenido/puren.coaccional.pdf>>. Accedido el: 10 mar. 2013.

ROZENFELD, Cibele C.F.; EVANGELISTA, M.C. R.G. O ambiente virtual na formação inicial de professores de alemão como apoio para o ensino e a aprendizagem da língua e a reflexão sobre ações docentes. *Pandaemonium Germanicum*, 18. São Paulo, dezembro, 2011. Disponível em: < <http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum/site/>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner – How professionals think in action*. Cambridge: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

\_\_\_\_\_. The theories of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, v. 22:2, p.119-139, 1992 a.

\_\_\_\_\_. Formação de professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Disponible en: <<http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>>. Accedido el: 16 mar. 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e Práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

## Cultura, literatura ibero-americana e complementação de material didático na formação do professor de espanhol

Maria J. Cahua Riera<sup>1</sup>

**Resumo:** A preocupação acerca da relação entre língua e cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas não é algo novo. Muitos pesquisadores da linguagem já se dedicaram ao assunto, mas ele parece estar sempre nos desafiando, mostrando que sempre há lugar para novas reflexões. Por isso, neste texto, retomamos a questão ao ocuparmo-nos da memória sociocultural quando implementamos currículos multidimensionais (STERN, 1989; SERRANI, 2005) em cursos de formação de professores de espanhol como língua estrangeira.

Assim, para iniciar nossa reflexão, evidenciamos as mudanças nas concepções de cultura ao longo do tempo até as mais recentes contribuições teóricas advindas dos Estudos Culturais. Em seguida, ponderamos sobre os funcionamentos do componente cultural em aulas de espanhol e, a partir disso, nos questionamos: de que forma o trabalho crítico-reflexivo em torno da língua-cultura nos cursos de Letras pode contribuir para a formação dos alunos futuros professores?

Uma resposta a tal questionamento pode ser viável a partir das reflexões da análise e complementação de uma unidade didática de livro de espanhol seguindo um modelo de currículo multidimensional e da sua articulação com os Orientações Curriculares Nacionais.

**Palavras chave:** espanhol; cultura; formação de professores; currículo multidimensional.

**Abstract:** The concern about the relationship between language and culture in the language teaching and learning process is not new. Many researchers have focused on the issue but it seems to constantly challenge us, showing us that there is always room for new thinking. Therefore, in this paper, we resume the issue of considering the role of sociocultural memory when implementing

---

<sup>1</sup> Doutoranda no IEL – Unicamp. Endereço eletrônico maria.riera@gmail.com



---

multidimensional curricula (STERN, 1989; SERRANI, 2005) in training courses for teachers of Spanish as a foreign language.

Hence, to begin our reflection, we highlight the shifting conceptions of culture over time to the most recent theoretical contributions arising from Cultural Studies. Then, we concentrate on the functioning of the cultural component in Spanish classes and from there we ask ourselves: how may the critical and reflective work around language-culture in training courses contribute to the development of students-teachers to be?

We find an answer to such question may be viable deriving from the reflections on the analysis and supplementation of a teaching unit that follows a multidimensional curriculum model and its articulation with the National Curricular Guidelines.

**Key words:** Spanish; culture; teacher education; multidimensional curriculum.

### **Mudanças na concepção: Cultura – culturas**

As diversas definições formuladas sobre cultura, ao longo dos anos, parecem ser o resultado dos diferentes discursos que prevaleceram durante um determinado período na história da humanidade. A seguir, realizaremos um breve percurso bibliográfico para demonstrar as transformações que tem sofrido o termo.

A palavra cultura começou a ser utilizada na História e nas Ciências Sociais a meados do século XVIII na Alemanha. Entretanto, de acordo com KROEBER e KLUCKHOHN (1952), na França e na Inglaterra empregava-se o termo civilização, que fazia referência à vida do cidadão em estados urbanos politicamente sofisticados em oposição à vida rural, barbaria e pastoral do homem das tribos. Posteriormente, a meados do século XIX na França e na Inglaterra os usos das palavras cultura e civilização se sobrepuseram, vindo a significar, segundo THOMPSON (1995: 168), “um processo geral de desenvolvimento humano, de tornar-se culto ou civilizado”. Cabe ressaltar que por trás dessas formulações estava o discurso do Iluminismo europeu e a crença no caráter progressista da Era Moderna.

Na língua alemã, contudo, os termos *kultur* e *zivilisation* eram frequentemente contrastados, tal como pode ser observado na citação de Kant no trabalho de Grimm (apud KROEBER; KLUCKHOHN 1952: 16): “Tornamo-nos cultos através da arte e das ciências, tornamo-nos civilizados (pela aquisição de) uma

variedade de requintes e refinamentos sociais”<sup>2</sup>.

Segundo ROSSI e O’HIGGINS (1980), foi devido à influência das teorias evolucionistas que algumas das principais escolas antropológicas podem ser classificadas quanto à sua posição em relação ao desenvolvimento e origem de todas as culturas. Uma das principais vertentes que surgiu dessa influência foi o evolucionismo unilinear, segundo o qual as diferentes culturas foram inventadas de forma independente, mas passaram durante o seu desenvolvimento pelos mesmos estágios fixos. Os principais teóricos desse movimento foram Morgan e Tylor e suas ideias eram vistas como o pilar fundamental de uma disciplina emergente que se preocupava com analisar, classificar e comparar cientificamente os elementos constitutivos das diferentes culturas, com a intenção de reconstruir o desenvolvimento da espécie humana, o que seria nos termos dessa concepção, reconstruir os passos que levaram “da selvageria à vida civilizada” (MORGAN 1877 apud ROSSI; O’HIGGINS 1980: 82).

A principal reação contra esse movimento veio da escola norte-americana de Antropologia fundada pelo alemão Franz Boas.<sup>3</sup> Segundo BOAS (apud ROSSI; O’HIGGINS 1980: 97), o desenvolvimento de cada grupo humano não pode ser simplificado na estrutura de estágios evolutivos. Uma característica fundamental do pensamento de Boas foi o relativismo cultural, segundo o qual os sistemas de valores das diferentes culturas não são iguais e, portanto, os costumes devem ser julgados de acordo com a cultura à qual pertencem e não segundo os padrões do antropólogo que os estuda.

Outras fissuras mais sérias apareceram com relação às características que eram atribuídas ao conceito de cultura ao longo da Era Moderna, mais especificamente, como afirma VEIGA-NETO (2003), com relação ao seu caráter diferenciador e elitista, único e unificador e idealista. Os questionamentos vieram não só da Antropologia, mas também da Linguística e da Sociologia e mais recentemente dos Estudos Culturais (doravante EC), campo ao qual daremos enfoque a seguir.

As principais rupturas trazidas pelos EC surgiram a partir da publicação de três obras: *The Making of the English Working Class* (1963), de Edward Thompson; *Culture and Society, 1780-1950* (1958), de Raymond Williams; e *The Uses of Literacy*, de Richard Hoggart (1957). Essas obras inglesas, consideradas a base desse campo de estudos (ESCOSTEGUY, 2001; CEVASCO, 2003), revelam um leque comum de preocupações que abarcam as relações entre cultura, história e sociedade.

---

<sup>2</sup> A tradução é nossa. Será o caso sempre que a obra conste em outra língua nas referências bibliográficas.

Segundo ESCOSTEGUY (2001: 29), os EC se constituem na tensão entre demandas teóricas e políticas e sua história entrelaça a trajetória da *New Left*, alguns movimentos sociais (Worker's Educational Association - WEA, Campaign for Nuclear Disarmament, etc.) e algumas publicações que surgiram em torno de respostas políticas à esquerda.

Cabe ressaltar que os três fundadores dos EC foram professores da WEA, cuja crença, segundo CEVASCO (2003: 62), era que uma nova sociedade só podia ser criada de baixo para cima, e a educação era a ocasião de troca entre intelectuais e trabalhadores. Essa linha de pensamento, de acordo com a autora (CEVASCO 2003: 69) recusava a antiga concepção da educação como imposição de valores da classe dominante e buscava, por meio da "cultura dos de baixo", uma forma de resistência à "cultura capitalista" nos significados, valores e conhecimentos produzidos por aqueles que o sistema exclui e explora.

Dessa forma, as principais mudanças introduzidas pelos EC dizem respeito a uma reorientação na análise cultural no sentido de que, por um lado, "o padrão estético-literário de cultura, ou seja, o que era considerado sério no âmbito da literatura, das artes e da música passa a ser visto como *uma* expressão da cultura", portanto, expande-se o conceito desta, incluindo as práticas e rituais da vida cotidiana; e por outro, "todas as expressões culturais devem ser vistas em relação ao contexto social das instituições, das relações de poder e da história" (ESCOSTEGUY 2001: 26, grifo do autor).

Retomando o desenvolvimento da concepção de cultura, EAGLETON (2005) a delimita como civilidade, como modo de vida característico, como produção artística e como elemento de reafirmação identitária. O próprio autor caracteriza a noção de cultura como: "O complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico" (2005: 54-55). Como se depreende dessa delimitação, não é tarefa fácil chegar a uma definição única do termo. Porém, para nosso propósito, nos apoiaremos na formulação desse autor, pois esta colabora com nossa intenção de entender cultura como lugar de memória discursiva, espaço fundamental para o estudo da relação língua-identidade.

Essas transformações da noção de cultura são de importância capital no campo dos Estudos da Linguagem, já que propiciaram significativos deslocamentos ao não mais considerar a cultura como sendo única, monolítica, mas ao vê-la como algo plural. Um exemplo da repercussão dessas reflexões na pedagogia de línguas se encontra nas Orientações Curriculares Nacionais (doravante OCEM) quando explicitam que "ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural" (BRASIL 2006: 148).

Outras contribuições se referem aos temas fundamentais de investigação dos EC, quais sejam, as culturas populares e os meios de comunicação de massa e, mais recentemente, a temas relacionados com as identidades (sexuais, de gênero, de classe, étnicas, geracionais, etc.). Nesse sentido, como afirma JITRIK (2000: 37) quanto aos EC, um ponto crucial foi considerar que a literatura é uma fonte de dados para examinar aspectos da vida social que têm sido obliterados não por acaso ou por inadvertência, mas por “perversas manipulações na e da realidade em seus valores essenciais”.

Dessa forma, os EC começam a tratar não da literatura que recolhe simbolicamente questões sobre minorias sociais, mas concretamente sobre as minorias presentes nas obras literárias, ou seja, tratam de setores marginados da sociedade, de grupos reprimidos, de sujeitos sociais esquecidos, indígenas, pobres, negros, miseráveis, homossexuais, mulheres, etc. A literatura é dessacralizada para se tornar apenas um ponto de partida para descrever e definir um assunto grave e tomar posição perante ele e seus produtores.

A partir disso, acreditamos ser relevante que ao se discutirem planejamentos curriculares em cursos de formação de professores, se articulem cultura-literatura-ensino de línguas, considerando que, nas palavras de VEIGA-NETO (2003: 9), “qualquer pedagogia multicultural não pode pretender dizer (...) o que é o mundo; o que no máximo ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele”.

A seguir, discutimos essa questão considerando aspectos da concepção de cultura nas aulas de espanhol como língua estrangeira.

### **O cultural nas aulas de espanhol como língua estrangeira**

O estudo da relação entre língua e cultura não é novo. E é precisamente essa relação que, dentro dos estudos da linguagem em programas de Linguística Aplicada e Letras, por exemplo, tem ocupado um lugar de destaque nas pesquisas que lidam com o ensino-aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras. Essa constatação pode ser facilmente verificada nas bases de dados de revistas indexadas, teses e publicações científicas nacionais e internacionais<sup>4</sup> que comprovam o interesse crescente nesse campo do saber que investiga os profundos laços entre língua e cultura. No entanto, percebemos que, se por um lado, existe uma trajetória de pesquisa que serve de alicerce a professores e pesquisado-

<sup>3</sup> A obra de Boas é *The Mind of Primitive Man*. New York: Macmillan, 1967 (original, 1911).

<sup>4</sup> Algumas das consultadas são: <http://bdtd.ibict.br/>, <http://cutter.unicamp.br/>, <http://>

---

res como um ponto crucial dentro de currículos e planejamentos de cursos de línguas, por outro, nos deparamos no cotidiano das práticas docentes com uma realidade muito diferente: ainda que teoricamente se reconheça que língua e cultura fazem parte de um todo indivisível, ambas recebem um tratamento dicotômico, como afirma BRAIT (2000). De fato, a nossa vivência em cursos de Letras entre 2011 e 2012 e no trabalho em cursos de Aprimoramento Profissional para Professores de Espanhol oferecidos pela Escola de Extensão da Unicamp no Centro de Ensino de Línguas entre 2008 e 2010 tem revelado que ainda está vigente o velho ditado que reza “do dito ao feito há um longo trecho”, posto que ainda existe uma enorme brecha entre a teoria e a prática.

O enfoque de língua e cultura dissociadas está presente também em alguns livros didáticos de espanhol usados no Brasil<sup>5</sup>. A concepção de língua que subjaz levaria a crer que o aluno deve aprender primeiro a língua e depois uma “cultura homogênea dos falantes de espanhol”, totalmente imaginária. A cultura, cortada da língua, é apresentada como mera curiosidade que enfeita a aula e serve como instrumento isolado para reforçar a aquisição da língua alvo através da promoção de exercícios de vocabulário, gramática, pronúncia, etc. Acreditamos que esse tipo de enfoque reduz o conceito de língua e, ainda mais, pode promover a criação ou reforço de estereótipos e preconceitos.

Durante a nossa experiência nos cursos de Letras e nos de Aprimoramento, já mencionados, percebemos que muitos desses alunos futuros professores geralmente chegam à sala de aula sem ter tido mais experiência didática que as horas obrigatórias cumpridas no estágio docente e carregados de dúvidas e incertezas acerca do que “ser professor de língua” implica. Por outro lado, a maioria deles provavelmente entrará em sala de aula sabendo, dentre outras coisas, que usará um livro didático que a escola adotou, algumas delas de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático, e lembrando que deverá seguir as orientações advindas dos Parâmetros Curriculares.

Diante desse estado de coisas, nos questionamos de que forma o trabalho crítico-reflexivo em torno à língua-cultura nos cursos de Letras pode contribuir para a formação dos alunos futuros professores. Há muitos caminhos possíveis para abordar essa questão, mas nesse texto propomos mostrar os que permitam uma articulação, precisamente, entre o livro didático de espanhol e as OCEM. A seguir, apresentamos alguns trabalhos que discutem critérios de análise de materiais didáticos.

---

[capesdw.capes.gov.br/capesdw/](http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/).

<sup>5</sup> Alguns desses livros são: *Ven, Planeta, Cumbre, Conexión*. Para uma análise detalhada ver

### **Sobre critérios de análise de livro didático**

Grande parte dos trabalhos acadêmicos sobre livros didáticos (doravante LD) de ensino de línguas discutem critérios sobre seleção, avaliação e análise destes (WILLIAMS, 1983; NUNAN, 1995; ELLIS, 1997; CUNNINGSWORTH, 1988; BROWN e ROGERS, 2002; GARINGER, 2002; LABELLE, 2010). De forma análoga, há estudos que questionam e desconstruem o papel do LD em sala de aula (CORACINI, 1999); e os que concentram esforços em propor maneiras de adaptação ou complementação deles (CUNNINGSWORTH, 1988; SERRANI, 2005).

Dentro dessa grande gama de pesquisas, gostaríamos de ressaltar o trabalho de HALL e RAMIREZ (1990), cujo foco está no conteúdo temático apresentado em livros didáticos de espanhol para alunos do Ensino Médio nos Estados Unidos. Para tanto, o conteúdo foi examinado considerando três perspectivas de análise: a sociocultural, que examina o mundo hispânico com relação a quais países/grupos são representados, como é apresentada a informação cultural e que aspectos da sociedade são enfatizados; a sociolinguística, que examina os usos da língua envolvendo o conteúdo da comunicação e as situações em que ela acontece; e a do desenvolvimento curricular, que se refere às descrições sobre o conteúdo linguístico e cultural no nível da lição/unidade.

Alguns dos resultados mais relevantes do estudo indicam, por exemplo, que México e Espanha (total de 37%) são muito mais representados do que qualquer outro país ou grupo hispânico. Sobre os temas culturais presentes nos LD, o estudo aponta que eles se referem em 34% à esfera social, seguido de necessidades pessoais (25%) e outros assuntos relativos à religião, às artes, ao folclore e à história (25%). Os temas menos representados são os que dizem respeito a assuntos políticos e ambientais (8% cada). Além disso, os autores questionam o fato de que o tópico de população/nacionalidade é representado através de fotografias de pessoas, que na maioria das vezes estão bem vestidas, provenientes das classes média ou alta. De forma análoga, os lugares sociais mais destacados são aqueles mais comumente frequentados pelo reduzido segmento da população dos considerados altamente qualificados e/ou ricos. O estudo revela ainda que apenas 3% de referência explícita é dada à noção de classe social. Uma hipótese lançada, por Hall e Ramirez (1990), é que incluir temas mais polêmicos como pobreza ou conflitos políticos provavelmente ofenderia a alguns americanos consumidores desses livros, o que implicaria a queda nas vendas.

De forma geral, e corroborando o que colocamos anteriormente, os aspectos culturais nesses LDs são apresentados como dados/informações, o que inibe o estudo da cultura como processo.

Outro trabalho relevante é o de SERRANI (2005). Nele a autora apresenta, dentro dos estudos de currículo, uma proposta intercultural e discursiva cujos

componentes e tópicos configuram também critérios relevantes para examinar materiais didáticos. A formulação esquemática desse currículo multidimensional inclui três componentes inter-relacionados: a) Intercultural (cultura de partida – Brasil e alvo – países hispânicos e/ou outros contextos, com foco na consideração da diversidade cultural); b) Língua-discurso; e c) Práticas verbais. Cada componente, de acordo com a formulação da autora (2005: 30-36), tem tópicos específicos que serão detalhados a seguir:

- a) Componente intercultural: deve acontecer antes ou concomitantemente ao componente específico de linguagem. Assim, em vez de partir de elementos do sistema da língua em questão, as reflexões iniciais são: que conteúdos e contextos socioculturais estão previstos? Quais gêneros discursivos estarão em foco? Esse componente se divide em três eixos temáticos:
  - territórios, espaços e momentos: refletir sobre os diferentes contextos sociais, temporais e espaciais;
  - pessoa e grupos sociais: identificação de grupos sociais e distintas perspectivas discursivas de dentro e fora dos grupos considerados;
  - legados socioculturais: realizações artísticas, científicas, ecológicas, e outras práticas culturais.
- b) Componente língua-discurso: concebido com base no princípio de interdependência entre materialidade linguística e processos discursivos. O sujeito-aprendiz terá consciência em relação à:
  - diversidade linguística de uma língua;
  - heterogeneidade que a constitui;
  - diferentes condições de produção do discurso;
  - tomada de palavra pelos falantes e em quais situações são permitidos determinados discursos.
- c) Componente de práticas verbais: referente às atividades mais recorrentes em uma aula de língua – produção oral e escrita, compreensão auditiva, leitura e também tradução.

Retomando nosso questionamento sobre o trabalho crítico-reflexivo em torno à língua-cultura nos cursos de Letras, os desenvolvimentos dessa autora contribuem para possíveis desdobramentos ao ressaltar a necessidade de que o professor proporcione espaços de discussões sobre a cultura, a memória, a identidade, atreladas ao ensino e aprendizagem de língua materna/estrangeira, bem como contribuem para o planejamento de atividades fundamentadas em uma abordagem integrada entre os componentes culturais e os de língua-discurso. Dessa forma, o perfil de um professor de línguas especialmente sensí-

vel aos processos discursivos, requer que esse profissional compreenda os processos de produção/compreensão do discurso, diretamente relacionados, por sua vez, com a construção de identidades socioculturais. Com base nesse raciocínio, SERRANI (2005: 19) pondera que a relação com outras línguas e culturas é uma experiência em direção ao novo, mas, pelo mesmo movimento, são “solicitadas as bases mais antigas da estrutura subjetiva; ou seja, daquilo que de uma história se sedimenta na singularidade do sujeito”<sup>6</sup>.

A contribuição da autora para a construção de currículos de línguas é de enorme valia para os Estudos da Linguagem, em especial para a pedagogia de línguas. A seguir faremos algumas considerações a partir da articulação entre as OCEM e a implementação da proposta intercultural e discursiva para análise de uma unidade didática de livro de espanhol. Mais especificamente, propomos uma reflexão baseada em um exercício de complementação, ilustrando a partir de um livro didático que, embora se destine a profissionais brasileiros em cursos “livres” de idiomas, tem sido usado, na região de Campinas, em colégios particulares, e algumas das suas unidades integram, atualmente, conjuntos de materiais usados na área de espanhol em centros de línguas de ensino superior.

### **Livro didático de espanhol à luz do currículo multidimensional**

Os componentes do currículo multidimensional expostos anteriormente servirão como critérios para examinar uma unidade didática (canal<sup>7</sup>) do livro *Conexión* (GARRIDO et alii 2001)<sup>8</sup>, cujo título é “*Consumistas.Compulsivos*” (sic). Cada canal tem seções fixas, no caso do canal 3, aqui em foco, elas tratam sobre “*Internetgocios: compras*”; “*Cultura: consumidores*” e “*Cha-cha-chá: anuncios de compra-venta*”.

Componente **intercultural**: não há conteúdos culturais do contexto de partida (brasileiro). Nos conteúdos culturais do contexto alvo (hispânico), os territórios aludidos são Argentina e Uruguai por meio de um trecho de artigo da revista *Brecha* sobre o consumo em centros comerciais – “*Los shoppings al asalto*” (GARRIDO et alii 2001: 28). Componente de **língua-discurso**: os conteúdos de língua destinados a “*comprar en diferentes establecimientos*”; “*describir*

RIERA, 2005; SERRANI, 2007 e SOUZA, 2010.

<sup>6</sup> A autora está citando o texto “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”, in: SIGNORINI, Inês (org.) *Lingua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado da Letras, p. 213-230.

<sup>7</sup> O livro *Conexión* tem quatro unidades e cada uma delas se divide em três “canais”.

<sup>8</sup> Uma análise similar à proposta se encontra em SERRANI 2007.



*objetos*"; *"hablar de la ropa"*; *"expresar gustos y preferencias"*; e *"expresar la opinión"* (GARRIDO et alii 2001: 24) estão presentes em frases (no nível da sentença) e não em textos. As construções enunciativas articulam: a) funções para solicitar um artigo e perguntar pelo preço (*Quería..., ¿Tienen...?, ¿Cuánto cuesta...?*) (GARRIDO et alii, 2001: 25); b) listas de palavras (GARRIDO et alii, 2001: 26); c) funções para apresentar o paradigma dos verbos *gustar*, *encantar* e *parecer* (GARRIDO et alii, 2001: 27); d) funções para expressar opinião (*Creo que..., Pienso que...*) (GARRIDO et alii, 2001: 28). Componente de **práticas verbais**: A proposta de *leitura* no canal 3 é apresentada nos exercícios 16, 20 e 21. No exercício 16, a partir de um texto adaptado do semanário *Brecha* (ene. 2000): *"Los shoppings al asalto"*, o aluno é convidado a responder duas perguntas dando sua opinião. O exercício 20 propõe que o aluno leia e faça um teste (como os encontrados em revistas como *Vanidades* ou *Cosmopolitan*) criado pelos autores do livro para determinar, por meio da pontuação, se o respondente é um consumidor compulsivo, uma pessoa "normal" ou se não é influenciada pelo *"bombardeo publicitario"*. Em seguida, o aluno lê uma carta da seção *"cuéntanos tu problema"*, de uma revista fictícia, para realizar uma tarefa escrita. No tocante a práticas de *escrita*, no exercício 2, os alunos devem ler o que dizem várias pessoas que estão em uma loja para escrever uma lista de itens que devem comprar. A partir da leitura de uma carta (exercício 21), o aluno é convidado a responder por escrito dando sua opinião sobre o problema apresentado (ser um consumidor compulsivo). Ressaltamos que é nos exercícios 20 e 21, destinados à seção sobre cultura, que se faz alusão ao tema da unidade: *"Consumistas.Compulsivos"*. No exercício 20, aparece naturalizada a situação de consumir compulsivamente, já que diante desse tipo de situação, o livro declara: *"¡Eres un consumidor compulsivo! No es un problema grave si tu tarjeta no está en números rojos"*. Ou seja, o problema que se enfatiza neste caso não é o de consumir excessivamente, mas o de endividar-se. Fica a cargo do professor problematizar a situação. Além disso, esses exercícios fazem-nos pensar sobre que tipo de destinatário está pressuposto pelos autores de *Conexión* (lembrando que o livro se define como sendo um curso de espanhol para profissionais brasileiros) e, ao mesmo tempo, que enunciadador se pretende formar (leitor de revistas do tipo *Vanidades* que escreve para seções de ajuda ao leitor?). Finalmente, os alunos devem escrever anúncios para objetos especiais para um leilão (sequência do exercício anterior). As práticas de produção *oral* predominantes são as de conversação entre os alunos sobre: a) compra e venda de objetos em lojas; b) formas de vestir de celebridades no Brasil, colocando-se na posição de estilistas. Nesta atividade, ao se considerar a cultura de origem, aproveitam-se conhecimentos contextuais prévios dos estudantes; c) locais onde costumam fazer compras; d) estilos diferentes – fotos de duas pessoas (alusão a um *nerd* e a um cantor de *hip-hop*) – o que acham deles, de qual gostam mais e por quê; e) modos de apresentação de objetos em leilões (para este exercício os alunos precisam inventar características que tornam especial cada objeto,

por exemplo, para vender uma “*botella de Rioja que se abrió en la primera cita de Leonardo di Caprio y la top model Giselle*”). Outras práticas de expressão oral propiciadas são: ler os anúncios escritos sobre objetos especiais e tentar conseguir algum deles e expressar opinião sobre o texto “*shoppings al asalto*”, a partir de duas questões: os shoppings são mais do que apenas um lugar para comprar?; e você acha que os brasileiros gastam tanto dinheiro quanto os argentinos nos shoppings? Essa última pergunta representa um esboço do trabalho intercultural.

A breve análise da unidade “*Consumistas.Compulsivos*”, do livro *Conexión*, mostrou que o tratamento mais aprofundado de um tema sociocultural tão atual e polêmico como é o do consumo excessivo, bem como a inclusão de conteúdos que permitam trabalhar os funcionamentos discursivos das formas linguísticas ficam a cargo do professor e da complementação curricular.

#### **Complementação: articulando as OCEM a uma proposta ultidimensional discursiva**

Os conteúdos e programas de disciplinas da educação brasileira são delimitados de acordo com os postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com relação ao ensino de espanhol, as OCEM guiam o trabalho docente em direção a propiciar reflexões acerca de temas envolvendo questões relativas a política, educação, sociedade, economia, línguas e linguagens, a fim de possibilitar o conhecimento do outro como identidade social, e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente em um mundo plurilíngue e multicultural. Por tanto, como afirma SERRANI (2007: 64): “é necessário ter em mente essas orientações ao complementar materiais didáticos”. Assim, se temos como base a unidade didática “*Consumistas.Compulsivos*”, em um curso de Ensino Médio, a prática pedagógica poderia se pautar nas reflexões propostas nas OCEM sobre o tópico “*economia*”, assim especificado: “*poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal –, estratégias de publicidade e consumo, recursos agrícolas e industriais, mercado de trabalho, etc.*”. Nesse sentido, uma complementação dessa unidade, poderia contribuir para o trabalho com uma das preocupações mais presentes nas OCEM, qual seja, a de trazer para a disciplina de Línguas Estrangeiras questões que possam desenvolver o senso de cidadania, considerando que ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade (BRASIL 2006 : 91).

A ilustração que propomos segue o esquema do currículo multidimensional-discursivo usado para a análise da unidade didática. Os objetivos dela são estabelecer aproximações e afastamentos entre ambas as línguas/culturas através da leitura de textos jornalísticos e contos literários sobre o consumo e promover práticas discursivas que sensibilizem os alunos para a diversidade e

heterogeneidade cultural. Seguindo, dessa forma, as OCEM (BRASIL 2006: 133), que propõem levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.

Os conteúdos propostos são:

- I) *Componente intercultural* – tópico das OCEM sobre estratégias de publicidade e consumo (excessivo e responsável); locais de consumo (*shoppings centers*) em contextos socioculturais alvo e de partida. Estudo dos territórios e espaços geográfico-sociais concretos, relacionando a língua e as discursividades da cultura-meta aos espaços e *habitats* sociais da língua fonte. Legado literário-cultural da antologia *El cuento hispanoamericano* de Seymour Menton: “*El monopolio de la moda*” de Luis BRITTO GARCÍA (2007).<sup>9</sup>
- II) *Componente de língua-discurso* – funcionamento e formas do discurso informativo. Formas e funcionamentos discursivos dos imperativos. Efeitos do uso do imperativo na produção de sentidos discursivos na publicidade. A partir da seleção de trechos do conto “*El monopolio de la moda*” (por exemplo, “*Dentro de un instante entrará un vendedor a explicarte que tu televisor está pasado de moda y que debes comprar el nuevo modelo*”) propiciar o trabalho com posições discursivas possíveis em situações de compra-venda (a partir de questões como: *¿Qué podrían decir normalmente los vendedores para convencer un cliente a comprar algo?*; *¿Cómo el cliente podría tener un contra-discurso para rechazar la oferta?*, etc.).
- III) *Componente de práticas verbais* – oficinas de exposição e debate sobre os textos jornalísticos (consumo excessivo/responsável) com relação aos contextos socioculturais alvo e de partida. Exibição da entrevista ao sociólogo Zygmunt Bauman (*programa Milênio, da Globo News*<sup>10</sup>) sobre a sociedade de consumo, seguida de debate e vinculada à leitura do conto “*El monopolio de la moda*”. Algumas questões possíveis para orientar a reflexão seriam formuladas a partir do estudo das hipérboles literárias presentes no conto; alguns exemplos seriam: *¿Por qué el cobrador de ojos babosos dice que el deudor pasará a trabajos forzados perpetuos?*; *¿Qué sentidos quiere producir el autor al usar repetidamente la noción de “nuevo/viejo” y cómo puede ser comparada a*

<sup>9</sup> Cabe observar que o conto é de 1970.

<sup>10</sup> Entrevista em: <http://www.conjur.com.br/2012-jan-27/ideias-milenio-zygmunt-bauman-sociologo-polones> e <http://baumaneaeducacao.blogspot.com.br/2012/02/video-programa-milenio-entrevista.html>

*la idea de saludable-bueno-necesario? ¿Qué ejemplos se encuentran en el cuento sobre necesidades forzadas/impuestas por la moda?* Projeto final: elaboração de matéria que funcione como contrapropaganda ao consumismo, para publicação no jornal da escola.

O que pretendemos com esse tipo de complementação é, por meio das práticas em sala de aula, pôr em cena e problematizar o tema do consumo, muito recorrente em livros didáticos de espanhol<sup>11</sup>, como demonstrado no estudo de HALL e RAMIREZ (1990: 51): “na esfera pessoal, comer e fazer compras recebem maior menção (17%) através de fotografias de famílias comendo, pessoas comprando...”. Assim, a leitura crítica do conto literário “*El monopolio de la moda*” funcionaria como uma fonte de dados para examinar aspectos da vida social que passam inadvertidos e, ao mesmo tempo, levaria na direção de desnaturalizar o consumo como fenômeno social, como afirma VEIGA-NETO (2003: 3), “tomá-lo como algo historicamente construído e não como algo desde sempre dado”. Ao mesmo tempo, essa leitura crítica, em consonância com as OCEM, desenvolveria a habilidade de construção de sentidos, inclusive a partir de informações que não constam no texto. Assim, como afirma GRIGOLETTO (1999), em vez do texto ser apreendido como uma fórmula por meio de tarefas de verificação do conteúdo factual e repetido através de exercícios mecanizantes com ênfase no reconhecimento de informações explícitas, na nossa proposta, se tomaria o texto como algo que deve ser construído na relação entre a materialidade linguística e a historicidade.

Dessa forma, a literatura surge como um caminho interessante para estudar o funcionamento do componente cultural em currículos de língua, principalmente por acreditarmos que no ensino de línguas é crucial que se leve em consideração – tanto para a formação linguística e educacional do aluno, como para o desenvolvimento da sua capacidade textual-discursiva – uma série de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), e que não se focalizem apenas textos jornalísticos ou outros não literários. Ao mesmo tempo, o trabalho com a literatura representa um espaço muito valioso para o desenvolvimento da sensibilização à linguagem na sua ampla dimensão social. Ainda mais, se retomarmos a ideia de que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser concebido como uma ação cultural, a inclusão do trabalho com diversos gêneros discursivos oriundos de diferentes povos hispanofalantes favoreceria a construção e o exercício crítico-reflexivo de uma das competências mais impor-

<sup>11</sup> Esse tema se encontra, por exemplo, nos livros: *Planeta 1 (unidad 3 - El bienestar: consumidores conscientes)*; *¡Nuevo Arriba! 4 (unidad 3 - ¿consumo o consumismo?)*; *Gente 1 (unidad 4 - gente de compras)*.

---

tantes para o aluno no contexto social atual, qual seja a competência plurilíngue e pluricultural.

### **Considerações finais**

Muitos professores de línguas reconhecem a crucial importância que desempenham os aspectos socioculturais nas aulas de línguas. Entretanto, vários fatores (falta de tempo, curso de formação inadequado, preocupação com os conteúdos estabelecidos pelo programa, etc.) contribuem para que ainda exista uma enorme brecha entre a teoria e a prática. Por isso, lançamos a questão: de que forma o trabalho crítico-reflexivo em torno à língua-cultura nos cursos de Letras pode contribuir para a formação dos alunos-futuros professores? E, longe de mostrar fórmulas mágicas ou receitas, tentamos respondê-la a partir das reflexões advindas da relação cultura-literatura e ensino de línguas dentro de currículos multidimensionais e a partir da análise e complementação do livro didático.

Concentramo-nos em livros didáticos, porque, como afirma o texto das OCEM, sabe-se da tradição, bastante consolidada, de se contar com o livro didático, muitas vezes, como o único ou o principal material utilizado pelos professores em sala de aula. É a partir disso que se torna essencial outorgar ao livro didático o seu verdadeiro papel, qual seja, o de guia, o de ponto de referência para o trabalho docente, como “um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos” (BRASIL 2006: 154).

Mais ainda, nossa proposta pretendeu focar o livro didático de língua estrangeira como uma “construção da realidade estrangeira”, bem como um “construto educacional culturalmente codificado” (KRAMSCH 1988: 65). Portanto, partimos da análise de uma unidade didática e, em face das lacunas apontadas, propusemos uma possível complementação articulada com as OCEM. Esse trabalho é guiado por nossa convicção de que é precisamente no âmbito dos cursos de formação de professores que a releitura e análise dessas orientações poderá ganhar sentido e produzir efeitos.

Por fim, a complementação permitiu, por um lado, a mobilização de outras perspectivas de sentidos discursivo-culturais sobre o consumo, e por outro, conduziu, através das práticas e textos selecionados, à construção de leitores críticos e escritores que são autores, responsáveis pelo seu dizer, capazes de tomar uma posição em relação a um assunto que lhe diz respeito.

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermentina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAIT, B. Língua e Literatura: Uma falsa dicotomia. *Revista da Anpoll*, 8, 2000, 187-206.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCEM). Conhecimentos de Espanhol. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Consultoras: Neide M. González e Gretel Eres Fernández). Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 17 jan. 2013.
- BRITTO GARCÍA, Luis. El monopolio de la moda. In: MENTON, S. *El cuento hispanoamericano: antología crítico-histórica*. 9. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- BROWN, J; RODGERS, T. Course evaluation combining research types. *Doing second language research*. Oxford: OUP, 2002.
- CEVASCO, M. *As dez lições sobre os Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- CORACINI, M. J. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.
- CUNNINGSWORTH, A. *Evaluating and selecting teaching materials*. Oxford: Heineman, 1988.
- EAGLETON, T. *A idéia de Cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo, Editora da Unesp, 2005.
- ELLIS, R. The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal* 51(1), 1997, 36-42.
- ESCOSTEGUY, A. *Cartografias dos estudos culturais – uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GARINGER, D. Textbook Selection for the ESL Classroom. *Eric clearinghouse on languages and linguistics*, 2002. Available in: <<http://www.cal.org/resources/digest/0210garinger.html>>. Access: 17 Jan. 2013.
- GARRIDO, E. et alii. *Conexión – Curso de español para profesionales brasileños*. Cambridge/Madri: CUP, 2001.
- GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999, p. 67-77.
- HALL, K; RAMIREZ, A. Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks. In: *The Modern Language Journal*, 74(1), 1990, 48-65.

- JITRIK, N. Estudios culturales/estudios literarios. In: M. A. PERREIRA, M.; E. REIS (orgs.). *Literatura e estudos culturais*. Belo Horizonte: Fale-UFMG, 2000.
- KRAMSCH, C. The cultural discourse of FL textbooks. In: SINGERMAN, A. J. (Ed.). *Toward a new integration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference, 1988, p. 63-88.
- KROEBER, A; KLUCKHOHN, C. *Culture: A cultural review of concepts and definitions*. Cambridge: Harvard University, H. Wolff Book, 1952.
- LABELLE, J. Selecting ELL Textbooks: A Content Analysis of L2 Learning Strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(4), 2010, 357-369.
- NUNAN, D. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Nova York; Londres: Phoenix ELT, 1995.
- RIERA, M. *Currículo Interculturalista e Ensino de Espanhol no Brasil: Lendas Folclóricas, Memória e Escrita*. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado). Unicamp, IEL.
- ROSSI, I; O'HIGGINS, E. *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*. Barcelona: Anagrama, 1980.
- SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. Legados literário-culturais, memória e antologias na educação em línguas (currículo de espanhol no Brasil). In: KLEIMAN, A / CAVALCANTI, M (orgs.). *Linguística aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- SOUZA, J. *A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva. Folclóricas, Memória e Escrita*. Campinas, 2010. Dissertação (Mestrado). Unicamp, IEL.
- STERN, H. Seeing the wood AND the trees: some thoughts on language teaching analysis. In: JOHNSON, R. (ed.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 207-221.
- THOMPSON, J. O Conceito de Cultura. In: \_\_\_\_\_. *Ideologia e Cultura Moderna: Teoria Social Crítica na Era dos Meios de Comunicação de Massa*. Petrópolis, Vozes, 1995, 165-215.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, maio-agosto 2003, 5-15.
- WILLIAMS, D. Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal*, 37(3), 1983, 251-255.

# Resenhas

The background features a soft gradient of light purple and pink. A large, dark, curved shape on the left side contains a dense, repeating geometric pattern of thin lines, creating a textured effect. The overall composition is minimalist and modern.





**BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (organizadores). Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.**

**Alai Garcia Diniz (UFSC-CAPES-UNILA)**

De fato, o ensino de Língua Espanhola no Brasil opera um campo de reflexão a partir da análise dos currículos e de práticas pedagógicas e, com a publicação da obra acima, como o título sugere, avança em um rumo necessário para as pesquisas de pós-graduação e dos cursos de Letras, que é o de socializar os saberes e discutir experiências a fim de dirigi-las a outros níveis de ensino.

Escrito para um público definido, o livro conta com artigos de pesquisadores renomados no campo da Língua Espanhola, como o de Neide González, que discute o contexto de implantação do idioma no sistema educativo brasileiro, indo ao encontro de uma necessidade de atualização dos docentes.

Desse modo, a obra possibilita uma revisão diacrônica da história da educação brasileira no que concerne aos estudos das Línguas Estrangeiras, seja no sentido de informar sobre as atuais orientações curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio, seja como mostra de experiências de ensino da Língua Estrangeira dirigida a determinado tipo de estudante, por exemplo, adultos que tentam recuperar o tempo perdido com o retorno aos estudos.

Nesse sentido, a condução de atividades para a criação de uma *radio-web* destacou outra dimensão ao ensino, reforçando habilidades em que os estudantes já apresentavam maior competência: o domínio das oralidades. A obra oferece uma proposta salutar de diálogo entre diferentes projetos acadêmicos, incluindo o FOCOELE (UFMG), o trabalho no EJA (IFRS), o de Formação Continuada de Professores de Espanhol (UFF), como um ato contínuo de contato com a rede pública e com novas condições de trabalho, por exemplo, cursos

---

livres que rompem com a assertiva de que o estudante de graduação, ao concluir seu curso, tem um lugar garantido a partir da carreira escolhida.

Em um dos artigos, o de Walkyria Monte Mor, aponta-se para a perspectiva dos letramentos, cuja proposta de uma epistemologia digital ou de performance (Lankshear e Knobel, 2003) transformaria o padrão monocultural e nacionalista da visão de conhecimento. Tal fato demonstra uma sintonia com as reflexões que ultrapassam antigos marcos do Estado-nação na América Latina e apontam para as epistemologias do sul, as quais reverberam com a emergência de novas lideranças indígenas ou de afrodescendentes nessas primeiras décadas do século XXI e vão transformando, politicamente, as esferas públicas de alguns países latino-americanos (Equador e Bolívia) com a disseminação da luta pelo estado pluriétnico e a revisão das pautas das elites cristalizadas pelo Estado-nação, forjadas no século XIX.

A separação e a restrição dos saberes disciplinares que norteavam os programas de ensino exigem hoje outra formatação de atividades que conduzam o estudante a um civismo pluricultural atento às heterogeneidades, assimetrias e divergências sociais.

As ferramentas virtuais de aprendizagem que o projeto FOCOELE propõe demonstram também que a simples utilização dos materiais digitais não implica em si um conhecimento, por isso mostra-se fundamental que, em seu uso, seja incorporada a dimensão reflexiva do estudante.

Além desses aspectos, cabe mencionar o artigo de Elzimar Goettenauer de Marins Costa, de interesse geral nesse momento de implantação do espanhol no sistema educativo brasileiro, pois analisa as coleções didáticas de espanhol para o Ensino Médio, tais como *El arte de leer español* (Picanço e Villalba, 2010), *Enlaces* (Osman et al., 2010) e *Síntesis* (Martin, 2010), chamando a atenção para algumas dificuldades quanto à compreensão leitora, pois as atividades de leitura configuram, de certo modo, uma perda da contextualização e o apagamento das referências históricas, sociais e culturais, sem deixar de apresentar uma proposta de complementação das atividades do livro didático.

Dedicada às mesmas coleções, há também a contribuição de Eduardo Tadeu Roque Amaral (UFMG) ao particularizar sua análise no que tange ao domínio da gramática, mostrando que a velha dicotomia entre ensino da língua e ensino da gramática isolada não pode seguir fazendo parte da visão do docente de Línguas Estrangeiras. No entanto, de modo crítico, o pesquisador avalia a necessidade de atender às sistematizações de regras que podem ser elaboradas pelo próprio estudante e a ideia de que a língua configura-se como sistema variável quanto aos fenômenos linguísticos.

Não fica de fora o tema da literacidade digital e os gêneros das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e suas interfaces, que hoje, de

fato, são reconhecidas como parte integrante da vida cotidiana e da faceta intercultural da globalização no texto bem articulado de Gonzalo Abio.

E, finalmente, ao concluir a obra, surgem duas vozes que demonstram como a universidade já está criando vínculos com outros níveis de ensino, a fim de contribuir para o empoderamento dos docentes com suas experiências no campo do saber, valorizando-os como pesquisadores no campo das Línguas Estrangeiras. Nesse sentido, destaca-se a experiência de Luisa Santana Chaves (Centro Pedagógico-UFMG), que traz um tema transversal de educação sexual no Ensino Médio, além da interdisciplinaridade e da interação com outras disciplinas, demonstrando como o ensino da Língua Estrangeira constitui um letramento crítico de exposição a outras abordagens, a outros gêneros discursivos, como a campanha educativa, e a uma diversidade no tratamento do tema, algo que o conhecimento de Línguas Estrangeiras facilita sobremaneira.

A voz de Jorgelina Tallei (CEFET-MG) seleciona os recursos tecnológicos e trata dos *blogs/bitácoras* com propostas específicas para seu manuseio: o portfólio. Como material educativo, o som que incorpora vozes, músicas e efeitos sonoros (*podcasts*) promove a imaginação discente, além de desenvolver um sentido que pode ser também dissociado da ligação quase permanente à visualidade no mundo contemporâneo. Os vídeos criam nos estudantes o desejo de autoria que passa a configurar ferramenta útil na atuação com adolescentes. Entre outras práticas das TIC, o artigo mostra como a autonomia na aprendizagem modifica o papel do professor e como estar atento a isso auxilia na condução da aprendizagem.

Esse trabalho que inaugura conexões entre diversos setores da docência em Língua Espanhola tem o mérito de dialogar com diferentes gerações de pesquisadores e se projeta de modo a ampliar o foco no domínio do ensino da Língua Espanhola e, para tanto, talvez fosse plausível pensar que, de forma indireta, empreendimentos como esse foram viáveis também graças à constituição de uma Associação Brasileira de Hispanistas, inaugurada no ano 2000 em virtude do grande empenho do nosso querido e saudoso Mario González, cuja logística passou pela organização do evento em diferentes regiões do Brasil até chegar ao VI Congresso da ABH em 2008, avançando também para contribuir com uma rede de pesquisadores na Universidade Federal de Minas Gerais.

Com toda certeza, a obra merece ser lida e divulgada no Brasil, e essa contribuição para o campo de pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil reforça uma tarefa cada vez mais urgente, pois adota uma perspectiva atenta para a responsabilidade que deve ter a pesquisa na universidade para que os bens públicos (como as pesquisas de ponta realizadas na academia, em quaisquer áreas) possam ser distribuídos, socializados, com o intuito de fazer chegar, com competência (como o fazem os organizadores dessa obra), às redes públicas,

---

como parte da responsabilidade de quem pesquisa no campo das Línguas Estrangeiras.

E, para concluir, parece-me conveniente a atualização do verso de Antonio Machado, na construção de um movimento que depende também do professor e do estudante, pois o domínio de mais um idioma, além do português, como o espanhol, dará ao estudante que vive na América Latina a noção de pertencimento a uma comunidade mais ampla, ao aprofundar contatos com os países vizinhos do hemisfério sul e também caminhará ao propiciar solidariedade em diversos campos do trabalho e das artes, além de poder escancarar outros universos culturais, como esse que o próprio título do livro compõe com o mote ibérico.

E até que ponto pensar que, ao afinar os instrumentos teórico-práticos dessa área das Letras, combinando-os com inserções nos Ensinos Fundamental e Médio, também se caminha rumo a diminuir os privilégios e as desigualdades no setor educacional em um país em que apenas 19% da população chega ao nível superior?<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Segundo Cibele Yahn de Andrade, pesquisadora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da Unicamp, considera-se que houve um aumento significativo da acessibilidade ao curso superior a partir da década de 1990 e na primeira década do século XXI. No entanto o Brasil ainda se encontra muito desigual na questão do acesso ao nível superior para grande parte de sua população jovem. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

**RODRIGUES, F. C. Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012. 322 p.**

**Jorge Rodrigues de Souza Junior<sup>1</sup>**

Recentemente foi publicada, em livro, a tese de doutorado de Fernanda Castelano Rodrigues, cujo mote central é a publicação da Lei federal 11.161/2005, que estabelece a oferta obrigatória, por parte das escolas de ensino médio, do ensino de língua espanhola. O trabalho de Rodrigues, caso tivesse somente como objeto de análise tal lei, já seria destacável, dado o impacto provocado por esta no panorama do ensino de espanhol em nosso país. Mas além desse trabalho, a autora estabelece, como *corpus* de sua pesquisa, um amplo conjunto de leis e de projetos sobre legislação educacional destacando, em sua textualização, determinações sobre o ensino de línguas estrangeiras em nosso país.

O trabalho de descrição e análise que Rodrigues realiza sobre o que denomina *arquivo jurídico* (“textos com os quais se constroem e impõem as leis”) e *arquivo legislativo* (textos “produzidos para dar início ao processo de tramitação de um projeto de lei ou ao longo de sua tramitação: *justificações, exposições de motivos, mensagens presidenciais, pareceres e relatórios de comissões, por exemplo*”) torna-se referência não somente de uma memória sobre o ensino de línguas em nosso país (do ensino de português como língua materna e a relação desta com o ensino de outras línguas estrangeiras em escolas brasileiras), como também de como o analista do discurso deve trabalhar com a especificidade desta materialidade discursiva. Além de estabelecer questões importantes para abordar este tipo de *corpus* no próprio campo da Análise do Discurso, o trabalho realizado pela autora é referência também aos profissionais de

<sup>1</sup> Doutorando em Letras, área de Língua Espanhola, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Email: jorgersjunior@yahoo.com.br / jorgersjunior@usp.br

---

educação, acadêmicos, juristas e legisladores que trabalham com a educação ou se interessam por ela em nosso país.

Rodrigues realiza um criterioso trabalho de pesquisa de arquivo. Assim constrói e delimita os dois tipos – o jurídico e o legislativo – ao longo da análise que desenvolve em separado. Esta decisão se justifica pela consideração das próprias condições de produção de cada arquivo, que determinam suas textualidades (deixando nelas marcas) e sua circulação.

O primeiro recorte, então, é o do arquivo jurídico sobre as línguas na educação brasileira, desde a época colonial até a primeira metade do século XX – realizando um percurso de descrição e de interpretação sobre a textualidade desses textos legais. Não é uma preocupação da autora considerar como foi realizada a aplicação dessas leis tampouco o processo resultante delas, e sim analisar sua materialidade textual. Nesse sentido, Rodrigues pratica um verdadeiro gesto de interpretação ao identificar um percurso que conformou uma memória sobre as línguas no ensino regular, memória que é institucionalizada, “oficial e oficializada” em deslocamentos e rearranjos realizados na história sobre a educação e o ensino de línguas no Brasil. O leitor, nesse percurso, observa como uma rede de práticas e fios discursivos que constituiriam a memória do ensino de línguas em nosso país teve como base a imposição de uma política linguística que remonta à época da colonização.

Vale destacar, como exemplo do trabalho que a autora realiza com tal arquivo, a análise do primeiro documento que o compõe: “O Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão”. Denominado por Rodrigues de Diretório dos Índios e tendo sido editado por quem viria a ser o Marquês de Pombal em 1757, este documento obrigava o uso e o ensino de língua portuguesa na colônia, em detrimento da língua geral, o que leva a pesquisadora a afirmar que se trata do primeiro gesto efetivo de apagamento da diversidade linguística instalada no território brasileiro. Tal acontecimento seria fundamental na constituição de um imaginário que relacionaria uma língua à nação – imaginário determinante na atuação do Estado brasileiro nesta questão – deixando marcas que a autora identifica nos demais documentos que compõem o arquivo jurídico; nestes, sintagmas como “gramática nacional” e “língua nacional” ocupam metonimicamente o lugar correspondente ao de língua portuguesa, apagando a diversidade de línguas faladas pelos indígenas e, no século XX, das que passaram a fazer parte do território brasileiro com a vinda de imigrantes de vários países.

Nesse percurso analítico e interpretativo, Rodrigues aborda um importante dado histórico para os que se dedicam ao ensino de língua espanhola em nosso país: a primeira inserção do ensino de língua espanhola no currículo das escolas brasileiras se deu pelo Decreto-Lei Nº 4.244, de 1942. Esse decreto, de sua perspectiva, se constituiu em um “lugar fundacional de uma memória

discursiva do arquivo jurídico e legislativo brasileiro sobre o ensino de espanhol” (p. 77), mediante sentidos aí instaurados que seriam retomados em quase todos os textos do arquivo legislativo que posteriormente reivindicariam o ensino dessa língua em nosso país: um desses sentidos se tinha a ver com a importância que esta teria na relação do Brasil com os seus (países) vizinhos.

A memória constituída ao longo da história através desses discursos determinaria o estatuto do ensino de línguas em nosso país nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1961, 1971 e 1996), em que a relação das línguas com as demais disciplinas comuns do currículo do ensino regular seria submetida a uma redefinição e passaria a ser singularmente diferente. Segundo Rodrigues, as LDBs, mediante diferentes gestos de apagamento e de realocação do ensino de línguas na escola que culminaram na LDB de 1996, atualmente em vigência, se constituiriam em um acontecimento discursivo ao mobilizar uma mudança e instaurar um novo paradigma que apagaria o percurso anteriormente adotado sobre este tema na legislação brasileira. Isto permite que a autora realize uma formulação muito significativa ao dizer que a LDB de 1961 se inscreve num processo de “desoficialização das disciplinas de línguas estrangeiras” por parte do Estado, pelo fato de não contemplá-las em sua textualidade, diferenciando-as das demais disciplinas do currículo – fato que segundo a própria autora contribui a que o conteúdo destas fosse significado como extracurricular. Essa série de fatos propiciou sua terceirização no espaço escolar.

Dessa forma, a LDB de 1961 foi acontecimento instaurador de uma memória que balizaria as relações entre línguas. Estas, hierarquizadas e estabelecidas principalmente pelo fator econômico, determinariam a perda de sua função educativa e a instauração de seu caráter instrumental, reforçando o imaginário de que, no ensino regular, não seria apropriado aprender uma língua estrangeira. Tal processo não sofreu grandes modificações com a LDB de 1971. Somente a última LDB estabeleceria o ensino obrigatório de uma língua estrangeira moderna no currículo comum e a possibilidade de ensino de outra língua em caráter facultativo no Ensino Médio, configurando um papel para elas no currículo comum do ensino regular sem determiná-las de modo específico.

Por esse longo percurso analítico que descrevemos, Rodrigues destaca as condições de produção que determinariam a textualização da Lei federal 11.161/2005. A autora relaciona essa lei a um segundo *corpus*, constituído por textos de projetos de lei que propunham o ensino de língua espanhola no ensino regular, alocando-os no segundo dos arquivos por ela conceitualizados e abordados: o legislativo. Sua análise coloca em relação os discursos que permeiam as textualidades deste arquivo, instauradores de uma memória sobre o ensino de línguas no ensino regular que entra, por sua vez, em relação com outra memória: a que se refere ao estatuto da língua espanhola em nosso país, fortemente vinculada à relação do Brasil com os seus “vizinhos” – um processo contraditório cons-



---

tituído por posições na história de aproximação e de afastamento que deixaram marcas na constituição do país como estado nacional.

Não bastasse realizar uma pesquisa de fôlego que descristaliza sentidos evidentes, ao colocar em destaque a ilusão de transparência e de literalidade do texto jurídico – filiando os arquivos à memória discursiva e aos discursos constitutivos dessas textualidades – a autora recupera do campo dos estudos da historiografia o mito da *Ilha Brasil*, em um detalhado trabalho em que analisa o quanto tal mito foi determinante na formação do país como memória significativa que deixou marcas em sua constituição como nação e nas suas relações com os países vizinhos.

Por fim, Rodrigues conclui que a Lei federal 11.161/2005 (comumente referida de “Lei do Espanhol”) não se tornou conhecida somente por instaurar um acontecimento no paradigma do ensino de línguas estrangeiras em nosso país, mas também porque foi e é responsável por um rearranjo nas relações entre línguas no ensino regular – ou seja, do português com as línguas estrangeiras presentes na escola. Processo determinado por um longo percurso histórico que Rodrigues identifica, descreve e analisa em seu trabalho, cuja pesquisa lança luz sobre como tal processo continuará, dada a força da memória sobre o ensino de línguas em nosso país, constituída durante um longo processo por meio de diferentes textualidades legais, como bem mostra a autora. Seu trabalho é uma referência a todo estudo em que se pretenda discutir políticas linguísticas levadas a cabo não somente no contexto brasileiro, mas por qualquer Estado nacional.

**BENTIVEGNA, Diego. *El poder de la letra. Literatura y domesticación en la Argentina*. La Plata: UNIPE. Editorial Universitaria, 2011.**

**Adrián Pablo Fanjul<sup>1</sup>**

Las reseñas no necesariamente acompañan el dossier de la revista en la que aparecen, pero sin duda la obra que comentaremos (BENTIVEGNA 2011) establece un bienvenido diálogo con las temáticas propuestas para el presente número de *abehache*, ya que, aunque su título no lo deje inferir directamente, se trata de un libro sobre diversas políticas educativas, abordadas principalmente desde la especificidad que cobraron como políticas literarias.

El autor reúne en este volumen cuatro ensayos que había publicado anteriormente en medios de alcance más restricto, pero los amplía y articula de un modo que justifica plenamente el formato libro y su edición por la editorial de la Universidad Pedagógica, reciente emprendimiento del estado bonaerense en la enseñanza superior.

Los cuatro capítulos se refieren a intervenciones de intelectuales en el planeamiento educativo argentino (en un caso, un argentino en Uruguay), intervenciones que, en diferentes momentos históricos, fueron parte de intentos de delimitación y construcción de una subjetividad nacional. El hilo conductor que los une es su filiación con lo que el autor va a caracterizar como “humanismo de estado”: “un humanismo burgués, pedagógico y, hasta cierto punto, cosmopolita, fundamentado en la confianza en los clásicos y en la validez universal de las lecturas nacionales” (BENTIVEGNA 2011: 12).

La lectura de los ensayos va mostrando que lo que posibilita la originalidad de ese hilo conductor, capaz de justificar plenamente el nuevo recorrido por

---

<sup>1</sup> Doctor en Lingüística, profesor en el Departamento de Letras Modernas de la Universidade de São Paulo. Investigador con subsidio vigente del Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq). Dirección electrónica [adrianpf@usp.br](mailto:adrianpf@usp.br)

esos períodos de la historia intelectual argentina, es una notable erudición y sagacidad de análisis por parte del autor. Estudioso de las literaturas comparadas, que son su campo de trabajo en la Universidad de Buenos Aires, y con un histórico de productiva reflexión sobre el campo literario e intelectual italiano y español, Bentivegna hace ver, en esas corrientes en las que la tradición crítica ha encontrado fundamentalmente historicismo cultural, la interacción contradictoria con un idealismo relacionable con la teorización estética de prestigio en la época. No en vano la “Introducción” inicia la reflexión con un fragmento de un poema de Giacomo Leopardi, a partir del cual presenta la concepción de “humanismo” con la cual se operará, y sus vinculaciones con la estética de Croce, que será retomada en varios lugares clave de los ensayos.

Notamos, de entrada, que la mayor unidad entre los componentes del volumen (casi podríamos decir, continuidad) se da entre las partes segunda, tercera y cuarta, que si bien, como veremos, tratan sobre intervenciones relativamente distanciadas en el tiempo, todas se sitúan alrededor de las alternativas que movilizan la afirmación de una identidad nacional en el estado ya constituido y frente a la amenaza de la heterogeneidad cultural y lingüística ocasionada por la inmigración. El primer capítulo, en cambio, es un ensayo sobre el *Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias del Estado Oriental*, escrito por Esteban Echeverría durante su exilio en Uruguay y publicado en ese país en 1846. Bentivegna encuentra en esa obra, y con abundantes referencias a otros escritos de Echeverría, una “ascética de las pasiones” y una “ascética del cuerpo” que darían base a la representación del cuerpo político y productivo del pueblo de la nación. A partir de esa percepción, inserta el referido *Manual* en “un conjunto de intervenciones políticas (no sólo de Echeverría sino también de otros proscriptos argentinos, como Sarmiento o Vicente F. López) inseparables de proyectos educativos de Estado” (p. 41). Esos textos anticiparían rasgos ideológicos que intervienen en los modelos de períodos posteriores para las políticas educativas, a los que el autor dedica los otros ensayos contenidos en el volumen.

La segunda parte es la más extensa y constituye, desde nuestro punto de vista, el ensayo más rico del libro. Con el título “Poderes de la literatura: épica, lengua y poesía nacionales” se centra en la obra de tres intelectuales que participaron en la planificación educativa en calidad de dirigentes de la formación superior en los últimos años del siglo XIX y los primeros del siglo XX: Calixto Oyuela, Ricardo Rojas y Joaquín V. González, específicamente en los escritos de esos autores que tratan de la delimitación de una literatura nacional. El texto es una visión original y reveladora sobre el nacionalismo de corte culturalista que se ubica entre la generación del 80 y el Centenario, y sobre el “vasto y capilar dispositivo nacionalizador” (TERÁN 2008: 120) con el que el mismo se relacionó en el aparato de estado. Así presenta Bentivegna el proceso:

A partir de 1880 comienza a implementarse en la Argentina una serie de políticas culturales (educativas, literarias, lingüísticas) tendientes a la homogeneización, regulación y organización de prácticas percibidas como heterogéneas y, por ello mismo, patológicas y posibles de extirpación. La reducción a uno que Botana postula como la dominante en el plano político e institucional del período se manifiesta fuertemente durante esa etapa también en el plano de las políticas de configuración simbólica de una nación unificada (p. 43).

Precisamente la referencia a Natalio Botana<sup>2</sup> puede remitir a la extendida calificación de esas políticas como “conservadoras”. Pero uno de los mayores aportes del trabajo de Bentivegna es mostrar que la tónica de ese nacionalismo no fue conservar sino homogeneizar, con todo lo que ese proceso conlleva de deformación o anulación, de no conservación de rasgos culturales, e inclusive de cambio de orientaciones para la acción del Estado. En el terreno específico de las políticas para la lectura, que incluían tanto la planificación de la lectura literaria en la escuela como la formación de un canon para los estudios superiores, el trabajo demuestra cómo las propuestas de Oyuela, Rojas y Joaquín V. González apuntan a un desplazamiento. De la concepción ilustrada presente en la herencia de Sarmiento y Alberdi, que encontraba en la lectura un vehículo casi espontáneo de modernización, se pasa a una visión de esa práctica “como parte de un mecanismo de formación de conciencia nacional” (p. 47), que requiere una política.

Es en este segundo ensayo donde más claramente se visualiza la ecuación propuesta en el título del libro, “literatura y domesticación”. Domesticación no sólo como disciplinamiento en la sociabilidad, también como afirmación de un espacio patrio. La “tradición” será, para los tres intelectuales orgánicos cuyas obras se contraponen, base fundamental que articula, de modos diferentes en cada uno, las producciones conceptuales sobre “pueblo”<sup>3</sup>, “nación” y “raza”. Encontrarán, en ese camino, las disyuntivas insoslayables que toda formación sociopolítica mestizada y que pasó por procesos de colonización plantea, como obstáculos, para las visiones homogeneizadoras. Las diferentes maneras de enunciar la inserción argentina en el espacio de la lengua española, así como las divergencias acerca de la delimitación de una “épica nacional”, y en particular

<sup>2</sup> Ver Botana (1977).

<sup>3</sup> Adquiere particular fuerza la contraposición, en las conclusiones de ese ensayo (p. 133-136), de las imágenes con las cuales el autor sintetiza la percepción del “pueblo” por parte de los tres pedagogos: “rusticidad” (Oyuela), “pueblo niño” (González) y “pueblo bestia” / “rebaño” (Rojas).

---

sobre la obra de José Hernández como ejemplar de épica, tienen como telón de fondo esas disyuntivas. En especial en relación con la épica, el distanciamiento, por parte de Rojas, de la preceptiva presente en Oyuela, se relacionará, para Bentivegna, con el pensamiento de los pedagogos de los que trata el tercer ensayo del volumen.

El abordaje, en esa tercera parte, de la obra pedagógica de dos intelectuales de actuación entre los años 20 y 40, Juan Cassani y Juan Mantovani, se propone caracterizar una nueva “hegemonía” en el campo pedagógico, la de un “espiritualismo abierto a elementos procedentes del discurso hispanista”<sup>4</sup> (p. 149). Así, los nuevos planes de estudio intentarán “anclar lo literario en una concepción homogénea y pura de lengua nacional” (p. 151). Esa forma específica de humanismo de estado propondrá una “gimnasia del espíritu”<sup>5</sup> para que la lectura escolar ayude a desarrollar una colectividad compacta a partir de la homogeneidad que es presupuesta como potencial en el pueblo.

El último ensayo se desplaza hacia la relación con el campo intelectual español, analizando textos producidos entre 1935 y 1943 por Amado Alonso y Américo Castro sobre el panorama lingüístico de Argentina, en especial de Buenos Aires. Bentivegna se propone indagar, en esos textos, los supuestos teóricos sobre lengua y lenguaje que acompañan los modos de representar la lengua española y la peculiar relación lengua-nacionalidad. Destacamos como original contribución de su lectura la percepción del conflicto entre, por una parte, el idealismo del cual ambos autores parten en cuanto a su formación filosófica y, por otra, la influencia del nacionalismo lingüístico español, fundamentalmente de Ramón Menéndez Pidal, hasta hoy referente para la construcción ideológica del español como “lengua de encuentro”. En el caso de Alonso, resulta fundamental la adopción del concepto saussureano de *langue*, aspecto también integrado en la explicación de Bentivegna<sup>6</sup>. Esa percepción lo lleva a concluir que, en las propuestas de esos filólogos, se realiza una crítica al

---

<sup>4</sup> Es importante aclarar que en la obra que analizamos, como en muchas otras producciones de investigadores argentinos, el término “hispanista” no se refiere, como en medios brasileños, al estudio de los espacios lingüísticos y culturales de lengua española, sino a la concepción ideológica que, a partir de algunos intelectuales de la generación del 98 en España, postula a esta nación como guía cultural del mundo hispanófono, complejo ideológico que, a partir de otras fuentes (como Del Valle, 2005) preferimos denominar “panhispanismo”.

<sup>5</sup> La imagen es de Mantovani, citada por Bentivegna en la página 158.

<sup>6</sup> Sin embargo, sentimos falta, en el análisis de las “contraposiciones” formuladas por Amado Alonso (p. 167-170), de la información sobre el origen saussureano de la noción de “espíritu de campanario” y de un análisis de la peculiar apropiación que Alonso realiza de

planteo idealista extremo y se desplaza la cuestión de la “particularidad argentina” al campo político: ya no la pregunta sobre una posible “lengua argentina” diferente de la castellana, sino sobre el “problema argentino de la lengua”, explicado como falta de intervenciones normativas.

El volumen se cierra con una reflexión sobre la posibilidad de un “humanismo burgués de estado” después de los años 40, último período de producción de los textos analizados. Y concluye que el mundo ha puesto en evidencia “formas de la destrucción ante las cuales la palabra domesticada del humanismo no puede sino permanecer literalmente muda” (p.188). Y, a lo largo de la obra, el seguimiento de esa modalidad de humanismo ha permitido una articulación original y reveladora para diversas piezas discursivas de la historia cultural argentina, reordenando, de cierto modo, sus filiaciones y atravesamientos.

En suma, la lectura es muy provechosa y, sin duda, recomendable, para estudiosos de la literatura argentina, de las políticas literarias, lingüísticas y educativas, así como de la historia de las ideas en ese país y en América Latina en los siglos XIX y XX.

### Referencias bibliográficas

BOTANA, Natalio. *El orden conservador*. Buenos Aires: Sudamericana, 1977.

DEL VALLE, José. “La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico”. In: WRIGHT, R.; RICKETTS, P. (eds.): *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*, Newark [Delaware], Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos n.º 7), 2005, p. 391-416.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Trad. Amado Alonso. Buenos Aires: Losada, 1945.

TERÀN, Oscar. *Historia de las ideas en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

---

ella. En efecto, en Saussure, el “esprit de clocher” no se opone a la “universalidad” sino a la “force d’ intercourse”, que el propio Alonso tradujera como “fuerza del intercambio”. Por otra parte, Saussure destaca el carácter relativo de tal oposición, ya que el espíritu de campanario sería fundamental para la unidad: “éste no es otra cosa que la fuerza del intercambio propia de cada región” (SAUSSURE 1945: 331).

**SENZ, Silvia; ALBERTE, Montserrat (eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. Barcelona: Melusina, 2011. 2 v.**

**Xoán Carlos Lagares<sup>1</sup>**

¿Cómo se construye la autoridad lingüística de una Academia de la Lengua? ¿En qué principios y en qué prácticas asienta? ¿A qué intereses responde? No es fácil encontrar trabajos académicos que respondan a estas preguntas de una manera amplia y pormenorizada, con análisis de instrumentos normativos y reflexiones teóricas sobre las propuestas que disputan legitimidad para orientar las prácticas de los hablantes de un determinado espacio lingüístico. En esta ocasión, nos encontramos ante una obra que lleva ese proyecto a buen término, con una crítica necesaria a la institución normativa por excelencia del mundo hispánico y proponiendo relevantes reflexiones sobre la vida social de las lenguas y las dinámicas estandarizadoras, entendidas como procesos políticos complejos, arena en la que se contraponen intereses particulares de grupos sociales, proyectos de dominación, estrategias comerciales e imaginarios comunitarios diversos.

La Real Academia Española (RAE) es una institución arcaica, nacida en los inicios del siglo XVIII en el seno de la aristocracia y bajo la protección de la monarquía, con el objetivo de delimitar un modelo de lengua “limpio”, según un ideal purista que identifica cambio lingüístico con degeneración; “fijo”, de acuerdo con la idea de que toda variación es peligrosa para la unidad de la lengua y, por tanto, potencialmente disgregadora; y lleno de “esplendor”, considerando el estado actual de la lengua, tal y como es utilizada por los ilustres académicos, como único modelo de perfección y belleza. Es, sin duda, urgente desvelar por qué y cómo ese ideal aristocrático se mantiene vivo y actuante, habitando el imaginario de la mayoría de los hablantes de español del mundo,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF). Dirección electrónica [xlagares@id.uff.br](mailto:xlagares@id.uff.br)

---

cuando tal pensamiento se localiza en las antípodas de los impulsos e ideales democráticos de nuestras sociedades y del actual conocimiento científico sobre el dinamismo y la heterogeneidad inherentes a las lenguas. *El dardo en la Academia*, armado con un rico arsenal de argumentos, dilucida y remueve estas cuestiones y socava las bases de sustentación de los principales mitos en torno a su “esencia y vigencia”.

Uno de los principales mitos que acompaña a las Academias es el de su laboriosidad y, derivado en buena medida de ella, su supuesta infalibilidad en lo que se refiere a los juicios de corrección sobre la lengua. Diversos capítulos de *El dardo...* analizan los procedimientos de trabajo de las Academias y ponen al descubierto sus muchas debilidades e inconsistencias.

Ser nombrado académico es, al mismo tiempo, un honor, una especie de recompensa dispensada a determinadas figuras del mundo cultural, fundamentalmente escritores, pero también periodistas o cineastas. Sin embargo, los posibles méritos que estas personas atesoran en sus respectivos campos de actuación no les otorgan formación, experiencia ni capacidad para realizar tareas de codificación normativa, es decir, para trabajar en la elaboración de los principales instrumentos al servicio de la construcción de un estándar lingüístico: la ortografía, la gramática y el diccionario. En este sentido, famosos y reconocidos personajes del mundo de la cultura, por un lado, y Academia, por el otro, ponen su imagen al servicio de un lucrativo intercambio simbólico que les hace incrementar mutuamente su reconocimiento público y su prestigio. Por eso es frecuente que recién nombrados académicos reconozcan no saber cuál sería su función en la institución, o que el pleno de la Academia, con su abultado absentismo, se convierta en una mera reunión de (alta) sociedad.

Esa crítica a lo que la RAE representa socialmente, con su ideología conservadora, androcéntrica, nacionalista, y sus valores arcaicos, es desarrollada en diversos capítulos de la obra, como el primero, de Luis Carlos Díaz Salgado, que construye una amena historia de la institución; el cuarto, de Gianluigi Esposito, que compara la RAE con la Accademia della Crusca y la Académie Française; o el tercero, de Luis Fernando Lara, que critica el credo neoliberal al que se ha entregado la RAE en los últimos años. Tal vez uno de los pocos problemas que podríamos identificar en esta compilación de trabajos sea el hecho de que se repitan algunas informaciones y análisis, como lógica consecuencia del tamaño y la variedad de las contribuciones.


Las incoherencias en la codificación ortográfica entre el *Diccionario Panhispánico de Dudas* y el *Diccionario de la Lengua Española*, así como las inconsistencias lexicográficas de ambos instrumentos normativos, son denunciadas en el capítulo 5, de Silvia Senz, Jordi Minguell y Montserrat Alberte. El capítulo 7, de Graciela Barros, critica también la falta de rigor teórico con que se presenta el tema de la diversidad lingüística, bajo el lema (hueco de contenido



sociolingüístico, pero repleto de intencionalidad ideológica) de “la unidad en la diversidad”, que elude toda discusión sobre la importante cuestión de la elección de la norma. Los problemas generados por los diferentes instrumentos lingüísticos elaborados por la Academia a lo largo de la historia también son objeto de análisis en el capítulo 8, de José Martínez de Souza. En el capítulo 11, Montserrat Alberte aborda un curioso tema, el de lo que ella denomina “diccionarios hipotéticos”, es decir, aquellos proyectos iniciados o que fueron, en algún momento, anunciados como de publicación inminente por la RAE y que se abandonaron o aún se encuentran, supuestamente, en fase de elaboración: el diccionario de sinónimos, de neologismos, de arcaísmos, de la rima, el etimológico, la segunda edición del diccionario de autoridades, el de provincialismos y el de las voces de artes y oficios.

La incompetencia técnica en la elaboración de instrumentos lingüísticos camina de la mano de una ideología política abiertamente reaccionaria, que se arrastra desde los orígenes de la institución en cada uno de los diccionarios elaborados sobre materiales preexistentes. Es muy recomendable la lectura, en este sentido, del capítulo de Esther Forgas, el decimosegundo, sobre el sexismo, el racismo y el moralismo presentes en el diccionario de la RAE, que nos alerta, por ejemplo, sobre la falta de simetría y las diferencias valorativas en definiciones referidas a hombres y mujeres:

**mujer, ser toda una** ~ = fr. Tener valor, firmeza y fuerza moral.  
**hombre, ser alguien todo un** ~ = fr. Tener destacadas cualidades varoniles, como el valor, la firmeza y la fuerza.

El capítulo decimotercero, de Susana Rodríguez Barcia, reflexiona más ampliamente sobre la ideología contenida en los diccionarios de la RAE, sobre la realidad que construyen y vehiculan. Por ejemplo, en torno a la religión, los diccionarios actuales continúan presentando comentarios valorativos en las definiciones de los vocablos, desde una perspectiva exclusiva y excluyentemente católica. Como expone la estudiosa, “simplemente añadiendo el adjetivo *católico*, que inconscientemente elide el redactor al considerarlo obvio e innecesario, podría mejorarse notablemente la neutralidad” (v. 2, p. 478) de una definición como esta: “**inquisición** = F. 1. [...]  2. hist. Tribunal eclesiástico que inquiría y castigaba los delitos contra la fe” (subrayado de la autora).

Maria Pozzi, a su vez, en el capítulo décimo, critica las incoherencias y errores en el tratamiento de un campo lexicográfico tan importante como el de la terminología, con definiciones circulares, incorrectas, elaboradas sin criterios bien definidos. El capítulo 14, de Maria Antònia Martí y Mariona Taulé, analiza los recursos de tecnología de la lengua disponibilizados por la Academia y su

---

escasa socialización, poco acorde con “el espíritu integrador y de servicio público” que debía presidir su actividad (v. 2, p. 554). El último capítulo, de Silvia Ramírez Gelbes, investiga las representaciones sobre la norma en el dominio editorial y empresarial en Argentina.

Críticas más o menos puntuales a diversos aspectos normativos se encuentran también en capítulos que analizan la política lingüística panhispánica, emprendida por la RAE a partir de los años 90. La doctrina panhispánica surge de un reconocimiento parcial de la autonomía de las academias americanas de la lengua (que a partir del año 1951 dejaron de ser correspondientes de la Española y pasaron a integrarse en una Asociación de Academias, ASALE, en la que la RAE seguiría siendo, de cualquier modo, la *prima inter pares*), y propone un proyecto estandarizador internacional, como brazo lingüístico de un proceso de construcción de mercados económicos al servicio de grandes multinacionales. Esas empresas que financian, junto al Estado Español, las actividades de la RAE, integran la Fundación Pro Real Academia y forman parte de un entramado político-económico que orienta muchas de las iniciativas de política exterior del propio Estado. Una completa descripción de la actuación política de la Academia la podemos encontrar en el capítulo 9, de Silvia Senz, de 294 páginas, y que podría constituir por sí mismo un libro aparte, o en los capítulos 2 y 6, de Juan Carlos Moreno Cabrera y José del Valle, respectivamente.

Otra de las cualidades de *El dardo en la Academia* es la profundidad teórica con la que aborda el tema de la variación y la norma, lo que convierte este libro en una referencia fundamental para quien se interesa por el tema. En ese sentido, merece ser destacada la reflexión de Moreno Cabrera sobre cómo la lingüística puede abordar la cuestión del estándar escrito, a partir de su percepción del cambio lingüístico como consecuencia inevitable de la interacción comunicativa. También es muy recomendable la síntesis sobre dinámicas estandarizadoras, criterios y modelos, que encontramos en el capítulo 5, firmado por las editoras de la compilación y Jordi Minguell.

La RAE y su política lingüística en el mundo hispánico cuentan con una buena reputación en los medios académicos brasileños, siendo, con cierta frecuencia, aludidos como modelos de buena articulación institucional, como ejemplos de racionalidad a ser imitados en la lusofonía, de manera que la lectura de esta obra resulta fundamental para comprender los problemas suscitados por cualquier ideal de control normativo basado en una supuesta uniformidad idiomática.

*El dardo en la Academia* es, en fin, una magnífica contribución al debate sobre norma lingüística que, desde el rigor teórico y el análisis de los datos, consigue ser una obra de intervención. Y al hacer de la reflexión una forma de acción, este libro afirma también, al mismo tiempo, la relevancia social de la lingüística como campo de conocimiento.

## Semblanza

La actual comisión editorial, coordinada por Mario González, cierra su trabajo con este número de la revista *abehache* en cuya creación y organización fue fundamental su figura y su empeño.

Mario falleció en febrero de este año, cuando llevaba adelante una serie de proyectos y, en su memoria, queremos evocar aquí dos escenas que lo perfilan tal como era.

La primera es de febrero de 2011: en un café de São Paulo, habíamos sido convocados por él mismo para realizar el proyecto de crear una revista de la ABH, asociación en cuya fundación tuvo un papel fundamental. La publicación en ritmo regular de los cuatro primeros números de la *abehache*, que allí se comenzó a crear, se debe, en buena parte, a su trabajo, al poder de organizar y a la capacidad de hacer que todos le conociáramos.

La segunda escena no se vincula claramente a un encuentro determinado, porque lo que prima en el recuerdo son los acalorados debates alrededor de cuestiones vinculadas a las delimitaciones del concepto de hispanismo. El café o, en ocasiones especiales, el vino, como a él le gustaba, distendían y, también, alimentaban la discusión.

Este número, justamente, versa sobre español y escuela brasileña, una cuestión muy fuerte en la vida y trayectoria de Mario, primer presidente de la Asociación de Profesores de Español del Estado de São Paulo (APEESP), asociación que, junto con la de Río, allá por los años 80, daría impulso, mediante un productivo diálogo, a la formación de nuevas agrupaciones en Brasil.

Por eso, este número de la *abehache* va en tu nombre, Mario, no sin antes reconocer que la realización de esta revista es una prueba más de tu poder de iniciativa y de tu capacidad de abrir espacios que, generosamente, ahora son de todos nosotros.

## Traços

A atual comissão editorial, coordenada por Mario González, encerra seu trabalho com esse número da revista *abehache* em cuja criação e organização foi fundamental sua figura e seu empenho. Mario faleceu em fevereiro desse ano, quando levava adiante uma série de projetos e, em sua memória, queremos evocar aqui duas cenas que o delineiam tal como era.

A primeira é de fevereiro de 2011: em um café em São Paulo, havíamos sido convocados pelo próprio Mario para realizar o projeto de criar uma revista da ABH, associação em cuja fundação ele teve um papel fundamental. A publicação em ritmo regular dos quatro primeiros números da *abehache*, que se iniciou naquele momento, deve-se, em boa parte, ao seu trabalho, ao seu poder de organizar e a sua capacidade de fazer que todos conhecíamos.

A segunda cena não se relaciona claramente a um encontro determinado, porque o que fica na memória são os acalorados debates em torno de questões vinculadas às delimitações do conceito de hispanismo. O café, ou, em ocasiões especiais, o vinho de que ele gostava, distendiam e, também, alimentavam a discussão.

Este número, justamente, versa sobre espanhol e escola brasileira, uma questão muito forte na vida e trajetória de Mario, primeiro presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), associação que, junto com a do Rio, nos anos 80, impulsionaria, a partir de um produtivo diálogo, a formação de novas agrupações no Brasil.

Por isso, este número da *abehache* sai em teu nome, Mario, com o reconhecimento de que a realização desta revista é mais uma prova de seu poder de iniciativa e sua capacidade de abrir espaços que, generosamente, agora são de todos nós.